

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão, Docência e Tecnologias

Organizadora
Resiane Paula da Silveira



Volume
5
2022


Editora
UNIESMERO

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão, Docência e Tecnologias

Organizadora
Resiane Paula da Silveira



Volume
5
2022


Editora
UNIESMERO

2022 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Silveira, Resiane Paula da
Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias - Volume 5 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. 189 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84599-27-7
DOI: 10.5281/zenodo.6338562

1. Estudos em Educação. 2. Inclusão. 3. Docência. 4. Tecnologias. 5. Desafios. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2022/03/estudos-em-educacao-inclusao-docencia-5.html>



AUTORES

**ÂNGELA RITA CHRISTOFOLO DE MELLO
BRENO FILIPE RODRIGUES LUSTOSA
CRISTIANNE GONÇALVES PEREIRA VALIN
DÉRIS WARMUTH
EDNA LOPES HARDOIM
ELENICE DA SILVA MORAES
EUNICE MARIA DA SILVA
GLEYSIELLE LIRA PROCHAZKA
IANA MARASSI DOS SANTOS
JOSÉ CARLOS WINKLER
LIDIA NORONHA PEREIRA
MARIA OLÍVIA SILVA FERREIRA
MARIA ROSANGELA PORTELLA DE CASTRO
MARY ANE DE SOUZA
NILTON S. FORMIGA
ODAIR ALVES VIEIRA
OLGA MARA BUENO
PÂMELLA DOS SANTOS SAYÃO
RITA DE CÁSSIA DA SILVA OLIVEIRA
ROSANGELA MARIA BOENO
SILVANA AZEVEDO BASTOS
VANESSA BERNARDI
WILVANIA CARVALHO DE SOUZA PAIVA**

APRESENTAÇÃO

O título da obra Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias - Volume 5” apresenta como eixo comum a Educação, com temas interligados que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma efetiva e eficaz, abrangendo a docência, as tecnologias e a inclusão.

Assim, a Educação pode e deve ser entendida como um processo em constante movimento, que evolui diariamente com necessidade de participação contínua de todos os envolvidos: os professores, os gestores, os estudantes, os pais e toda a comunidade escolar. A participação de todos proporciona um processo dinâmico, integrador e capaz de mudar uma nação.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos da área de Educação, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 PROFESSORES NO YOUTUBE: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO E PRODUÇÃO DO SABER DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 <i>Breno Filipe Rodrigues Lustosa</i>	9
Capítulo 2 O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA PROPOSTA DE PESQUISA <i>Odair Alves Vieira; Ângela Rita Christofolo de Mello</i>	20
Capítulo 3 A GESTÃO DA SALA DE AULA NOS SABERES DA DOCÊNCIA <i>Wilvania Carvalho de Souza Paiva; Eunice Maria da Silva</i>	30
Capítulo 4 O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS <i>Vanessa Bernardi; Olga Mara Bueno; José Carlos Winkler; Rita de Cássia da Silva Oliveira</i>	51
Capítulo 5 FAZENDO O MELHOR DAS NOSSAS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS NO TRABALHO! O CAPITAL PSICOLÓGICO POSITIVO EM PROFESSORES DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL FUNDAMENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR <i>Cristienne Gonçalves Pereira Valin; Nilton S. Formiga; Gleyssielle Lira Prochazka</i>	65
Capítulo 6 INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE PROCESSOS GERENCIAIS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, UNIDADE CAMPANHA <i>Lidia Noronha Pereira</i>	93
Capítulo 7 POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM LÓCUS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERÍODO DE PANDEMIA E ATENDIMENTO REMOTO: INSTRUMENTOS DIGITAIS NO ATO PEDAGÓGICO <i>Mary Ane de Souza; Pâmella dos Santos Sayão</i>	115
Capítulo 8 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS INTERFERÊNCIAS DOS TEMAS TRANSVERSAIS DOS PCNs E DOS CONTEXTOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS <i>Silvana Azevedo Bastos</i>	128

Capítulo 9 O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO COMUM <i>Elenice da Silva Moraes; Maria Rosangela Portella de Castro; Rosangela Maria Boeno</i>	140
Capítulo 10 O STEAM EM INTERFACE COM O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO e ABP: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE PARA ESTUDANTES DA GERAÇÃO Z <i>Iana Marassi dos Santos; Edna Lopes Hardoim</i>	151
Capítulo 11 RELEVÂNCIA ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS <i>Déris Warmuth</i>	161
Capítulo 12 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, TECNOLOGIA E PRÁTICA DOCENTE: ESTREITANDO DIÁLOGOS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ <i>Lidia Noronha Pereira; Maria Olívia Silva Ferreira</i>	172
CURRÍCULOS DOS AUTORES	185

Capítulo 1

PROFESSORES NO YOUTUBE: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO E PRODUÇÃO DO SABER DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Breno Filipe Rodrigues Lustosa

PROFESSORES NO *YOUTUBE*: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO E PRODUÇÃO DO SABER DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19¹

Breno Filipe Rodrigues Lustosa

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná e docente de Educação Física pela Secretaria de Educação e Esporte do estado do Paraná. E-mail: brenofiliperl@gmail.com

Resumo: Com a pandemia da Covid-19 professores e professoras se viram presentes em novas formas de interação com o ensino remoto emergencial, incorporando as cada vez mais presentes Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos processos educacionais, persistindo, no entanto, desafios na organização e socialização docente. Emergindo a plataforma *YouTube*, objetivou-se investigar as possibilidades desta como comunicação midiática por professores. Especificamente, foram identificados os elementos que permeiam a experiência e socialização de professores no *YouTube* e proposto uma formação continuada no contexto do ensino remoto emergencial durante o período da pandemia da Covid-19. Para tanto, foi desenvolvida uma etnografia digital no *YouTube*, citada como metodologia que relaciona o mundo físico e o mundo virtual, utilizando a teoria *bourdieusiana* de campo e capitais para capturar a lógica mais profunda do mundo social. Por meio dos descritores “EDUCAÇÃO FÍSICA” e “ESCOLA”, foram assistidas durante o período de Janeiro a Junho de 2021 o total de 580 videoaulas, anotando os dados observados em um diário de campo, assim como falas ditas pelos professores. Dentre os resultados apontam-se que a incorporação do cotidiano doméstico na prática docente sugere maior aprofundamento desse conhecimento por parte da pesquisa em Educação. Também, a existência da dificuldade de comunicação entre professores e estudantes e da prática de centralização do ensino no professor, contrariando as possibilidades de autonomia e flexibilidade que os processos de ensino e aprendizagem que as TDIC poderiam possibilitar. O capital cultural institucionalizado se mostrou o mais presente na experiência docente, tendendo em duas práticas: aula por atividade, com saberes da disciplina, e aula por conteúdo, por saberes curriculares. Ao final, a experiência *on-line* em que professores gravam, editam, publicam, curtem e comentam vídeos no *YouTube* parece ser pouco explorada, revelando a necessidade de se investir em infraestrutura de conexão e melhora na interação entre professores e estudantes para a formação continuada.

Palavras-chave: Cultura Digital; Cultura Escolar; Comunicação; *YouTube*; Formação Continuada.

¹ Texto originalmente apresentado no XV Congresso Nacional de Educação (EDUCERE).

Abstract: With the Covid-19 pandemic, teachers found themselves present in new forms of interaction with emergency remote teaching, incorporating the increasingly presents Digital Information and Communication Technologies (DICT) in educational processes, persisting, however, challenges in the teacher organization and socialization. Emerging the YouTube platform, the objective was to investigate the possibilities of this as media communication by teachers. Specifically, the elements that permeate the experience and socialization of teachers were identified on YouTube, proposing a continued learning in the context of emergency remote teaching during the period of the Covid-19 pandemic. To this end, a digital ethnography was developed on YouTube, cited as a methodology that relates the physical world and the virtual world, using the Bourdieusian theory of field and capital to capture the profound logic of the social world. From January to June of 2021, it was observed 580 video classes through the descriptors PHYSICAL EDUCATION and SCHOOL. The data and the teacher's speeches had reported in a field diary. Among the results, it was incorporated the domestic daily in the teaching practice, suggesting a gap of this knowledge by research in Education. Also, a communication difficulty between teachers and students and centralizing teaching on the teacher contradicts the possibilities of autonomy and flexibility that the teaching and learning processes with DICT could make possible. The institutionalized cultural capital proved to be the most present in the teaching experience, tending towards two practices: activity, with knowledge of the discipline, and content, for curricular know. In the end, the online experience in which teachers record, edit, publish, like and comment on YouTube videos seems to be little explored, revealing the need to invest in connection infrastructure and improve the interaction between teachers and students for continued learning.

Keywords: Digital Culture; Scholar Culture; Communication; YouTube; Continued Learning.

INTRODUÇÃO

Com a imposição do isolamento social na pandemia da COVID-19, que em todo mundo obrigou a reestruturação dos sistemas de ensino, professores e professoras foram levados à situação do trabalho remoto (FONTES *et al.*, 2021). A necessidade de integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nos processos educacionais, reconfigura o saber-fazer professoral na produção de “mensagens inscritas em meios tecnológicos destinados a estudantes à distância” (BELLONI, 2009, p. 29).

Porém, persistem desafios em relação à organização do trabalho do professor quanto ao sobrecarregamento de informação e fragilidade em se estabelecer relações

entre os saberes que são reconfigurados na cultura digital² (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017).

Ao pensar na multiplicidade de contextos além da aula em si, a mídia digital desponta como grande potência de análise das interações entre a cultura escolar³ e a cultura digital, o que revela uma pluralidade de abstratos temporais e espaciais na cultura cotidiana da escola (FORQUIN, 1993). Compreendendo-se que seus saberes seriam plurais, mobilizados tanto pela aplicação de teorias e técnicas científicas, quanto pela prática cotidiana (TARDIF, 2012).

Neste contexto, as práticas dos professores são permeadas por novas formas de comunicação tanto na rotina regulada e na transposição didática, quanto nos aspectos inconscientes que fogem do controle (PERRENOUD, 1993).

Desta forma, questiona-se como a experiência mediatizada pode ser adaptada para a cultura escolar? Por meio da reflexividade da prática e da análise das operações rotineiras e cotidianas da cultura escolar, a formação continuada em serviço poderia relacionar tais experiências “com as suas condições sociais de produção” (BOURDIEU, 2004, p. 126).

Como importante TDIC utilizada por professores e professoras, o *YouTube*⁴ surge como plataforma livre e gratuita de acesso para as reflexões sobre o fenômeno do ensino remoto emergencial.

Considera-se que é permitida a expressão pessoal por redes sociais que geram interação social, o compartilhamento do conhecimento, a formação de autoridades e a busca por popularidade (RECUERO, 2009). Além disso, cria-se um novo cenário técnico com ações orientadas em contextos que ultrapassam os agentes

² Entende-se a cultura digital com relação à “reestruturação da sociedade, oportunizada pela conectividade, emergindo transversalidade, descentralização e interatividade” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017, p. 1352).

³ Entende-se aqui o termo cultura escolar a partir da sociologia da educação, como “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados e rotinizados” a partir de uma seleção cultural na instituição escolar, que se apresentaria de forma ambígua (FORQUIN, 1993, p. 167). Essa relação também se daria de forma inconsciente, inculcada ao longo do processo de escolarização, com vias a obtenção de capital cultural (BOURDIEU, 2007).

⁴ O *YouTube* é possibilidade de acesso livre de práticas de professores, compreendendo que ao publicar um vídeo o professor concorda em ceder a licença mundial do mesmo (YOUTUBE, 2021).

produtores e receptores da mensagem, numa quase interação que aprofunda a reflexividade do *self*⁵ (THOMPSON, 2002).

Portanto, objetivou-se neste trabalho investigar as possibilidades do *YouTube* como comunicação midiática por professores, sendo que especificamente buscou-se identificar quais são os elementos que permeiam a experiência e socialização de professores no *YouTube* e propor uma formação continuada em serviço de professores relacionada com o ensino remoto emergencial. A seguir, é apresentada a organização do percurso metodológico do trabalho, a análise dos dados e algumas considerações provisórias.

PERCURSO METODOLÓGICO

O caráter qualitativo da pesquisa levou a uma produção do tipo etnográfico, buscando capturar a lógica mais profunda do mundo social e sua realidade empírica, histórica, situada e datada, em que a socialização dos professores foi pensada em torno do volume de capital cultural, das tomadas de posição e dos espaços de disposição (BOURDIEU, 1996).

Deste modo, foi empregada a etnografia digital, em que o *YouTube* não seria apenas um espaço destinado ao compartilhamento de videoaulas, mas também de experiência docente física em que os professores apesar de serem *youtubers*⁶ não estariam desconectados dos espaços natureza tácita do ser no mundo, observando-se convenções, co-presença e co-habitação dessa experiência digital (RICHARDSON; KEOGH, 2017).

Nessa metodologia, o mundo *on-line* é hiper-real, sendo a Internet o lugar de prática de novas e velhas habilidades de sociabilidade humana, “criando novas condições virtuais de existência, material, moral e simbólica” (LEWGOY, 2009, p. 192).

⁵ O *self* é compreendido na concepção de Thompson como uma experiência ao longo do tempo, que quando mediada pela comunicação digital pode remodelar a vida e expandindo as demandas, se alimentando de diversos materiais simbólicos em comunicação não local, “um projeto simbólico que o indivíduo constrói ativamente” (THOMPSON, 2002, p.183). Ampliando-se tal concepção para os estudos *bourdieusianos*, o *self* também é incorporado de forma durável e inconsciente, “predisposto a funcionar como capital simbólico” (BOURDIEU, 2007).

⁶ O *youtuber* se refere ao produtor de conteúdo no YouTube.

Os professores de Educação Física que apresentam aulas no *YouTube* foram os agentes investigados, utilizando-se como instrumento de pesquisa a observação *on-line* não participante dos vídeos, além de comentários e interações em *chat* de professores de Educação Física e seus estudantes, como uma forma de estar mais sensível para o fenômeno observado (SKÅGBY, 2011).

Também, optou-se pelo uso do diário de campo para anotar as impressões do cotidiano e falas dos professores durante os vídeos, fundamentando as reflexões (FRAGOSO; AMARAL; RECUERO, 2011).

Para evitar a efemeridade e dinamicidade na produção dos dados on-line, as observações são realizadas durante seis meses, de Janeiro a Junho de 2021. Na periodicidade encontra-se um quadro de maior complexidade ao estudo, por meio do contato prolongado com o campo de pesquisa (ANDRÉ, 2013).

Para a *entrée* cultural, foi digitado na aba de pesquisa do site os descritores “EDUCAÇÃO FÍSICA” e “ESCOLA”, adicionando-se um filtro para que os vídeos fossem organizados por período de publicação. Os critérios de inclusão para assistência integral dos vídeos foram: ter pelo menos um professor de Educação Física e ter relação com o campo escolar. Como critérios de exclusão utilizaram-se: não ser um vídeo gravado ou postado por um professor de Educação Física e não ter relação com o campo escolar.

Esse passo a passo foi repetido pelo menos três a cinco vezes por semana, realizando-se também anotações em um diário de campo, descrevendo possíveis categorias para colocar “o que está em jogo, quais os bens ou as propriedades procuradas e distribuídas ou redistribuídas” (BOURDIEU, 2004, p. 54).

AS INTERAÇÕES ENTRE OS PROFESSORES PRODUTORES DE SABER E OS ESTUDANTES RECEPTORES

No estudo foram observados o total de 580 vídeos, apresentando um aumento gradual nas postagens de vídeos após o período de férias das instituições escolares. Nesse momento, havia dificuldade de interação entre os professores e os estudantes, decorrente do isolamento social pela pandemia da COVID-19.

Essas formas de interação surgiram em falas sobre a necessidade de gravação de vídeo e fotografias das atividades realizadas por parte dos estudantes, ou em formulários e questionários realizados de forma assíncrona.

Alguns professores *youtubers* se permitiram realizar transmissões ao vivo, sugerindo comunicação síncrona, porém, apresenta-se uma prática expositiva de conteúdo, em que o estudante deve apenas responder no *chat*, o que não seria uma regra observada.

Estudos recentes apontam que esta dificuldade pode ser considerada um limite do *YouTube*, que é citado como uma ferramenta de expressão e comunicação assíncrona de disseminação de conhecimentos e disponibilização de conteúdos (JUNGES. GATTI, 2020).

Neste contexto, as normas e rotinas da cultura escolar, como o momento das aulas, entrega de atividades e avaliações, limitariam o alcance dos vídeos para outras possibilidades de interação com os estudantes.

As práticas de professores indicam o uso de mais plataformas e aplicativos além do *YouTube*, que se restringiu ao compartilhamento de videoaulas, a motivação dos estudantes para os estudos e a criação de um acervo de vídeos.

Apesar da mediatização do processo de ensino e aprendizagem promover autonomia e potencialidade comunicativa e a integração de uma diversidade de TDIC nos processos educacionais, poucas informações ou questões foram levantadas a respeito das TDIC para os estudantes, algo que poderiam contribuir para o desenvolvimento de uma recepção consciente (BELLONI, 2009).

A reflexão sobre a posição ocupada no campo entre professores e estudantes revela que a comunicação está centralizada no professor, que teria mais recursos e capacidade de ação na rede (THOMPSON, 2002).

A experiência com a plataforma no ensino remoto demonstraria que professores roteirizam, gravam, editam e publicam suas aulas, destacando a possibilidade de autoria (FONTES *et al.*, 2021). Além disso, eles estruturam uma rede mais densa como uma autoridade com influência e capacidade de gerar interações (RECUERO, 2009).

Essa tendência coincide com a necessidade de se criar legitimidade junto aos pais e à opinião pública, para moldar a transposição didática pela prática da valorização do esforço, da competição e cooperação, incluindo certa encenação e teatralidade (PERRENOUD, 1993).

Assim como, o isolamento social impactou na redução das condições financeiras e dificuldade em manter o acesso por parte dos estudantes mais pobres, exigindo políticas específicas para distribuição de Internet (ARRUDA, 2020). Nesse

sentido, a democratização pela Internet favoreceria os usos pedagógicos desses vídeos como uma “verdadeira participação e apropriação das tecnologias” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017, p. 1358).

Em outro dado observado, a ambientação desses professores levou a inserção com o cotidiano doméstico, em que professores citam os familiares, os objetos encontrados em casa e a necessidade de espaço para a realização das atividades.

Na interação entre professores-estudantes e professores-professores ocorreu uma reconfiguração da experiência de tempo e espaço, que se tornou flexível e desterritorializado (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017). Tal aspecto é uma importante lacuna, porque a representação docente e sua base profissional influem na sua socialização, suscitando expectativas e sentimentos quanto ao futuro da carreira e interiorizando as regras e rotinas da atividade docente (TARDIF, 2012).

O PROFESSOR COMO PRODUTOR DE SABER NO YOUTUBE

Seguindo as observações no ambiente *on-line*, anotaram-se no diário de campo algumas falas dos professores, que produziam práticas a partir da pluralidade de saberes ao longo do tempo.

Chegou-se a dois denominadores comuns: a) uma prática voltada à “atividade”, em que professores gravam na forma de videoaula a explicação de brincadeiras e jogos, confecção de materiais e demonstração de exercícios físicos; b) e uma prática voltada aos conteúdos e curiosidades do “currículo”, em aulas que compartilham a tela de computadores ou *smartphones* para apresentar slides, imagens ou vídeos, em contexto de cursos preparatórios para o vestibular ou leitura de material didático.

As duas modalidades de vídeos permitiram distinguir dois saberes que orientam a prática dos professores *youtubers*, os saberes da disciplina e o saber curricular. O saber da disciplina seria definido na instituição universitária, que emerge da tradição cultural de grupos produtores de saber (TARDIF, 2012).

Notou-se na produção desses vídeos que os principais fundamentos dessa tradição na Educação Física seriam a corporeidade, o movimento, a atividade física e

a promoção da saúde, valorizando a diversão⁷, qualidade de vida e experiências corporais.

Já o saber curricular, seriam os discursos, objetivos e conteúdos que normalmente são categorizados pela cultura escolar (TARDIF, 2012). Observou-se na forma de discurso sobre a cultura corporal de movimento, com informações trazidas pelos professores autoridades sobre aspectos dos jogos, dos esportes, da ginástica, da dança e das práticas corporais de aventura.

Entretanto, pouco é relatado sobre a experiência no campo digital, que constituiria importante forma de representação, interpretação, compreensão e orientação da prática cotidiana interiorizada ao longo da carreira profissional do professor por ações/experiências que são construídas e (re)construídas de forma plural na cultura da escola (TARDIF, 2012).

Desse modo, a formação continuada em serviço de professores de Educação Física pode valorizar além do capital cultural institucionalizado, também o capital cultural incorporado, possibilitando a reconversão dessas formas de capitais (BOURDIEU, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a assistência de 580 vídeos dos mais variados lugares do Brasil durante o período da pesquisa. Observou-se que a posição ocupada pelos professores revela um desejo pela volta ao ensino presencial, em que o ensino remoto é referenciado apenas como experiência provisória.

Também, o surgimento do cotidiano doméstico no processo de ensino e aprendizagem que estaria gerando uma nova relação de tensão permanente, além do isolamento social que apresenta uma dificuldade de interação e socialização de professores na experiência cotidiana.

O *YouTube* se referiu mais a assistência de videoaulas e divertimento instantâneo, o que centraliza a rede de comunicação midiática no professor como autoridade por meio dos saberes da tradição escolar, além de não possibilitar uma experiência pedagógica com as TDIC de interação, autonomia e flexibilidade.

⁷ O *YouTube* parece estar relacionado mais com formas de entretenimento incorporado nas mensagens educativas (JUNGES; GATTI, 2020).

Como a valorização dos saberes dos estudantes foram limitadas na plataforma, em falas de professores sobre a necessidade dos estudantes estarem enviando atividades em outros sites e aplicativos, observou-se na prática dos professores a presença do saber curricular, que levou a vídeos mais expositivos sobre os conteúdos, e do saber da disciplina, para explicação de atividades em formato de videoaula.

As possibilidades de formação continuada encontraram-se na valorização da experiência desses professores e estudantes como autores que roteirizam, gravam, editam e publicam vídeos, e na necessidade de sites e aplicativos digitais mais acessíveis durante o processo educativo, incorporando o digital na experiência docente e reconvertendo essas formas de capitais.

O acervo disponibilizado por professores e professoras por meio da produção do saber em videoaulas deve ser analisado de forma contextualizada com sua prática cotidiana, para diminuir a distância da sua experiência vivenciada com o conteúdo programático da cultura escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 3ª Ed. Campinas: Papirus editora, 2013.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BOURDIEU, P. Espaço social e espaço simbólico. _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**, 1996, v. 8, p. 13-33.

_____. **Para uma Sociologia da Ciência**. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: EDIÇÕES 70, 2004.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007, v. 9, p. 71-80.

FONTES, A. da S. et al. Formação continuada sobre TDIC em época de pandemia: algumas reflexões. **Formação@ Docente**, v. 13, n. 1, p. 108-119, 2021. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/2215/1189>>. Acesso em: 28/06/2021.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de Pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago./2017. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf>. Acesso em: 27/10/2020.

JUNGES, D. de L. V.; GATTI, A. Estado da arte sobre o YouTube na Educação. **Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense**, n. 12, p. 62-70, 2020. Disponível em: <<https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/284/1634>>. Acesso em: 28/06/2021.

LEWGOY, B. A invenção da (ciber) cultura. Virtualização, aura e práticas etnográficas pós-tradicionais no ciberespaço. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 9, n. 2, p. 185-196, 2009.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Editora Salina, 2009.

RICHARDSON, I.; KEOGH, B. Mobile Media Matters: The Ethnography and Phenomenology of Itinerant Interfaces. HJORTH, L.; HORST, H.; GALLOWAY, A.; BELL, G. eds. **The Rutledge Companion to Digital Ethnography**, New York: Routledge, 2017, p. 211-221.

SKÅGBY, J. **Online Ethnographic Methods**: Towards a Qualitative Understanding of Virtual Community Practices. Linköping: Copyright IGI Global, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira, Editora Vozes Limitada, 2012.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Trad. Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 2002.

YOUTUBE. **Termos de Serviço**. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/static?gl=BR&template=terms&hl=pt>>.. Acesso em: 29/06/2021.

Capítulo 2

O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Odair Alves Vieira

Ângela Rita Christofolo de Mello

O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Odair Alves Vieira

*Mestrando em Educação pela UNEMAT. Professor da Educação Básica do
Município de Tangará da Serra-MT. Contato: odair.alves@unemat.br*

Ângela Rita Christofolo de Mello

*Pós-doutorado em Educação pela UFMT. Doutorado em Educação pela UNIMEP.
Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Contato:
angela.mello@unemat.br*

Resumo

O presente artigo tem como discussão principal apresentar a pesquisa que estamos desenvolvendo sobre as contribuições do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores alfabetizadores, baseando nosso objeto de pesquisa no subprojeto de alfabetização do PIBID de Pedagogia, da Unemat, campus de Juara. Essa pesquisa é orientada pela abordagem qualitativa, a partir do paradigma interpretativista. A metodologia que adotamos para a pesquisa em andamento é do tipo estudo de caso, utilizando como procedimento técnico, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas para levantar as concepções dos professores alfabetizadores que atuaram no PIBID enquanto bolsistas de Iniciação à Docência (ID's). Esperamos com a pesquisa suscitar o debate sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial e contínua dos professores, re(afirmar) a importância do Programa enquanto política pública que contribui para constituição de uma formação docente como base para uma prática alfabetizadora de qualidade.

Palavras-chaves: Políticas Públicas. PIBID; Formação de professores alfabetizadores; Pesquisa.

Contextualizando

Esse artigo se insere nas discussões sobre formação de professores alfabetizadores, Políticas e práticas pedagógicas e busca explicitar uma proposta de pesquisa com a finalidade de fomentar debates e reflexões sobre a importância do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores.

A proposta de pesquisa que será apresentada aqui é fruto dos estudos no

Grupo de Estudos e e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Práticas Educacionais (GEFOPE) e tem como objetivo principal compreender, a partir de investigações, se as ações do PIBID, implementadas por meio dos subprojetos, do curso de pedagogia, ofertado na UNEMAT, campus de Juara, que tinham como foco a alfabetização, contribuíram com a atuação docente dos professores em atenção as vivências que tiveram na formação inicial por meio das ações do Programa.

Importante ressaltar que o PIBID busca em suas ações incentivar a formação de docentes de modo a elevar a qualidade da formação inicial nos cursos de licenciaturas, garantindo a promoção de um intercâmbio entre Universidade e escola ao proporcionar aos futuros professores oportunidades de criação e participação nas atividades escolares.

Nessa direção, Magda Soares (2003) aponta que é preciso rever e reformular a formação dos professores dos anos iniciais, oportunizando qualificação que colaborará para que possam estar preparados para lidar com possíveis enfrentamentos na prática pedagógica da alfabetização. Portanto, refletir sobre as contribuições do PIBID para a alfabetização se justifica por percebermos que as ações podem colaborar para discussões sobre as atuais políticas de formação docente e do compromisso do futuro professor na consolidação do processo de alfabetização inerentes à construção de uma educação de qualidade.

Em nossa pesquisa será realizado um estudo teórico sobre as dimensões da formação docente – inicial e continuada. Também direcionaremos nossa atenção para os estudos sobre as políticas públicas em torno da formação de professores alfabetizadores e traremos como objeto de pesquisa o PIBID como política de formação de professores e suas contribuições para a formação de professores alfabetizadores. A metodologia que adotaremos para a pesquisa em desenvolvimento é do tipo estudo de caso, utilizando como procedimento técnico, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas para levantar as concepções dos professores alfabetizadores que participaram do PIBID enquanto ID's.

As ações do PIBID da Unemat, campus de Juara iniciaram em 2013, quando “foi institucionalizado um subprojeto do PIBID no curso de Pedagogia, Campus Universitário de Juara, que ofereceu bolsas para sessenta e três acadêmicos que atuaram como bolsistas IDs nas escolas.” (MELLO; TABORDA, 2020, p. 106). De acordo com as autoras, em 2017 encerrou uma etapa do programa, e em 2018, após um movimento intenso de resistência e continuidade o MEC/CAPES lançou um novo

edital.

Para elucidar as contribuições teóricas sobre formação de professores, políticas públicas e alfabetização utilizaremos como base as ideias de Mello (2018), Imbernóm (2011, 2016), Romanowski (2012) Nóvoa (2017), Soares (2003, 2020), Saviani (2008), Gatti (2009), Marli André (2012) e outros.

2 Contribuições teóricas

Um projeto de pesquisa precisa antes de tudo, ter uma finalidade que busque olhar para o futuro, com relevância científica, teórica e social. De acordo com Prestes (2003, p. 24) a pesquisa científica é uma “[...] investigação feita com a finalidade de obter conhecimento específico e estruturado a respeito de determinado assunto.”

Nesse sentido, ao realizarmos leituras em torno da temática da alfabetização, nos deparamos com altos índices de fracasso escolar, constatado principalmente nas escolas públicas, onde estão as crianças das camadas populares. Magda Soares (2020), ao comparar às taxas de universalização de acesso à escola com dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), de 2016, afirma que mais da metade das crianças terminaram o 3º ano do Ensino Fundamental com nível insuficiente.

A autora ainda ressalta outra pesquisa realizada pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), publicado em 2018, em que 70% entre as pessoas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental estariam na condição de Analfabetismo Funcional, apresentando muita dificuldade em situações de usos sociais da leitura e escrita. (SOARES, 2020).

Diante deste contexto, o poder público, pressionado por organismos internacionais, implanta políticas de formação de alfabetizadores, com vistas a solucionar os problemas. Todavia, estas políticas, na maioria das vezes são consideradas políticas de governos, e não de estado. Desse modo, estas políticas geralmente são canceladas ou substituídas a cada nova gestão, e o problema da mão alfabetização continua se arrastando por décadas. (MELLO, 2018).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por exemplo, é um programa que intensificou ações para “assegurar que todas as crianças de escolas públicas estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, por meio de formação continuada, em serviço de professores alfabetizadores em exercício efetivo dessa docência”. Todavia, por sem uma política de governo, encerrou suas ações em 2018 (SILVEIRA, *et. al.*, 2016, p. 11), como muitas outras políticas que foram implementadas.

O PIBID foi criado pelo DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010, do Ministério da Educação (MEC), sob a coordenação geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), contribui para fomentar a iniciação à docência e colabora para aperfeiçoar a formação de docentes no nível superior, buscando a melhoria da qualidade da educação pública brasileira. (BRASIL, 2010).

Romanowski (2012) ao discutir sobre a formação inicial afirma que ainda não foi superado o grande problema de vínculo entre teoria e prática, mantendo um entrave nas relações entre escola e universidade.

De acordo com Fontana e Guedes-Pinto (2002, p. 07) os alunos que estão em processo de formação na universidade “trazem da fase inicial de sua formação uma leitura calcada nos modelos teóricos explicativos da realidade escolar dominantes na universidade, sem articulá-los à produção cotidiana da escola no seu ‘em se fazendo’.” No entanto, o foco deveria ser “a dinâmica interativa instaurada pela presença do professor em formação – nosso aluno – na escola.” (2002, p. 10).

Antonio Nóvoa (2017, p. 1111), esclarece que é preciso construir um lugar institucional que traga a formação para dentro da profissão. O autor evidencia que a formação deve consolidar a posição de cada pessoa como profissional e a própria posição da profissão. Desta forma, adverte que “A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional.”. Por isso, é precisa juntar forças para mudar, para transformar.

Compete salientar que as experiências que o professor iniciante vivencia gradativamente no decorrer de sua vida profissional aos poucos se transforma e tende a se aperfeiçoar. Esta transformação é resultado da práxis, um movimento reflexivo baseado na ação pedagógica.

Imbernón (2011) ao tratar da formação inicial afirma que é preciso introduzir uma metodologia baseada na pesquisa-ação como pressuposto de uma aprendizagem reflexiva, como forma de articular constantemente a teoria e a prática, bem como de favorecer as discussões teóricas baseadas nas realidades observadas por meio da aproximação do licenciando do interior das salas de aulas.

Cabral (2010, p. 14) corrobora sobre a formação inicial e explica que “significa a aquisição, por parte dos professores, dos conhecimentos necessários para o exercício da atividade docente, construída pela agência formadora [...]”. Assim, a formação inicial, deve promover a base para que o futuro professor construa conhecimento pedagógico especializado para que no exercício da prática docente

esteja aberto para construir novos conhecimentos.

Imbernóm (2016, p. 136) afirma que a formação inicial precisa assumir novos desafios superando e lutando contra:

a subordinação à produção do conhecimento, a desconfiança de que o professorado não seja capaz de gerar conhecimento pedagógico, a separação entre teoria e prática, o isolamento profissional, a marginalização dos problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação.

Marli André (2012) colabora afirmando que é possível propor uma formação docente baseada nas concepções de professor pesquisador como leitor crítico da sua própria prática. Por isso da importância do PIBID para a formação dos futuros professores observando que esse devir teórico e prático, de pensar a prática e a teoria numa leitura reflexiva crítica como uma das ações que ancora o subprojeto do qual iremos investigar.

Concordamos com Mello (1998, p. 53) ao explicitar que é “na vida cotidiana, na concretude do encontro diário entre as pessoas que trabalham na escola e que a frequentam, sob condições muitas vezes adversas, que o exercício da docência se concretizará.” Nesse sentido, o futuro professor que participa do PIBID na iniciação à docência tem oportunidade de conviver com todas as situações que ocorre em sala de aula, na escola, e traz isso para a universidade, discutindo com seus pares esse encontro entre a prática pedagógica e a teoria ensinada na Universidade.

O PIBID do curso de Pedagogia, da UNEMAT, campus de Juara, têm no momento, dois subprojetos, um voltado para a alfabetização e outro com as ações intensificadas para o 4º e 5º anos dos anos iniciais. Nosso olhar está voltado para as ações do subprojeto da alfabetização.

O objetivo desse subprojeto é oportunizar aos Bolsistas de Iniciação à Docência (IDs) “maior aprofundamento teórico, conceitual e metodológico, articulados as práticas docentes viabilizadas a partir da aproximação e da observação às intervenções realizadas pelos professores supervisores nos anos iniciais (I, II e III anos) do ensino fundamental.” (UNEMAT-JUARA, 2018, s.p.)

De acordo com Gatti (2009, p. 74):

É preciso investir pesado para oferecer as melhores condições para que esses jovens, que querem ser professores, tenham condições de se tornarem bons docentes que o país precisa. Ou seja, temos que trilhar o caminho inverso do que está sendo realizado: fortalecimento dos currículos formativos e não aligeiramento e encurtamento da formação. Investir em bolsas para licenciandos

(com monitoramento adequado) em licenciaturas avaliadas como tendo bons e fortes projetos de formação seria iniciativa proveitosa.

Concordamos com a autora e acreditamos que o PIBID contribui de maneira significativa para a formação inicial do ID's. As ações propostas do subprojeto de alfabetização do PIBID de Juara-MT "têm por finalidade intervir na realidade das respectivas instituições educativas (Universidade e Escolas), por meio de um processo contínuo de ação-reflexão-ação." (UNEMAT-JUARA, 2018, s.p.)

De acordo com dados do *site* da Unemat (2018), dentre os impactos que o PIBID oportuniza para os ID's estão um maior aprofundamento teórico e prático reflexivo como suporte para o trabalho na alfabetização. Fazer parte desse subprojeto, propicia a construção de conhecimentos que estão articulados ao processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Todavia, precisamos reafirmar a importância de políticas públicas como o PIBID, visto que já teve várias tentativas de encerrar as ações desse Programa. Saviani (2008, p. 7) ao discutir sobre políticas educacionais afirma que existe duas características estruturais que atravessam as ações do Estado:

A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinitivamente.

O autor denuncia a falta de recursos para a educação e afirma que a cada nova gestão governamental apresentam novas propostas de Políticas Públicas para a Educação, imprimindo a marca do governo, desfazendo o que estava em curso e propondo novas ações, iniciando do zero, como é o caso do fim da proposta do PNAIC e o início da Política Nacional de Alfabetização (PNA).

De certo, um professor bem formado, com recursos e condições de trabalho adequadas, sendo valorizado profissionalmente, através de reconhecimento e remuneração digna contribui para que haja sempre uma melhora contínua em sua prática pedagógica, o que proporcionará uma educação de qualidade para todos.

4 Resultados e Discussão

Conforme já mencionado, a proposta de pesquisa, em andamento visa compreender, a partir de investigação, se as ações do PIBID, implementadas por meio dos subprojetos, do curso de pedagogia, ofertado na UNEMAT, campus de

Juara, que tinham como foco a alfabetização, contribuíram com a atuação docente dos professores em atenção as vivências que tiveram na formação inicial por meio das ações do Programa.

Assim, estamos construindo as bases teóricas que fundamentam nossa pesquisa. Faremos uma discussão teórica sobre a formação inicial e continuada, um debate reflexivo sobre a importância de intensificar recursos e garantir as políticas públicas de formação de professores em um caráter contínuo, bem como trazer para a discussão contribuições reflexivas sobre a alfabetização.

Nesse sentido, a finalidade da nossa pesquisa é trazer contribuições para o atual cenário de formação de professores ao investigar como as ações do PIBID possibilita uma base formativa forte para a atuação docente quando inicia seus trabalhos em turmas de alfabetização e possibilitar continuidade dos debates e estudos sobre as políticas públicas que contribuem para a profissionalização docente.

5 Considerações Finais

Esse texto buscou apresentar nossa proposta de pesquisa sobre as contribuições do PIBID para a formação docente. Os autores referenciados, asseveram que é preciso refletir sobre os atuais desafios para uma política de formação de professores de qualidade, que possibilite maior aproximação entre as teorias e práticas, contribuindo para que o futuro professor consiga se sentir professor antes mesmo do ofício.

Assim, quando trazemos o PIBID como política que contribui para a formação docente, acreditamos que o Programa oportuniza condições para os jovens licenciandos de se tornarem bons docentes, capazes de debater e discutir as aproximações entre o que aprende na Universidade e as práticas pedagógicas da escola, num movimento formativo. Por isso da necessidade de uma política como o PIBID para fortalecer os currículos formativos.

O projeto de pesquisa em desenvolvimento tem como finalidade trazer para o debate as contribuições desse programa para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores que foram ID's, buscando refletir, a partir de análises interpretativistas e compreensivas, as concepções de alfabetização no tocante ao aprofundamento teórico, conceitual, metodológicos e práticos que os professores que participaram do PIBID, enquanto ID's, consideram relevantes para sua formação e prática pedagógica.

Nesse sentido, elucidamos, *a priori*, a importância de investimentos e a

continuidade de Políticas Públicas de formação de professores como o PIBID, principalmente pela intensificação de ações que contribuem para fortalecer a base formativa do futuro professor, que promovem bons resultados para a oferta de uma educação pública e de qualidade.

Referências

ANDRÉ, M. Questões metodológicas na investigação dos saberes docentes sobre avaliação. In: NETO, A. S. *et. al.* **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. **DECRETO n. - 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010**: Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. 2010.

CABRAL, G. R. Programa de formação continuada de professores: Pró-Letramento em ação. 2010. 130f. **Dissertação. Mestrado em Educação** – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.

FONTANA, R. A. C. GUEDES-PINTO. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: NETO, A. S. *et. al.* **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GATTI, B. A. *et. al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório preliminar de pesquisa. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

MELLO, Angela Rita Christofolo de. **Alfabetização e avaliações em Mato Grosso**: direitos de aprendizagem e níveis de proficiência em conflitos. Cuiabá: EdUFMT, 2018.

MELLO, R. R. de. Os saberes docentes e a formação continuada nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de casos múltiplos de tipo etnográfico. **Tese de Doutorado**, 1998.

MELLO, Â. R. C. D.; TABORDA, C. R. B. Os subprojetos do PIBID, institucionalizados na Unemat, Câmpus de Juara, curso de Pedagogia, em interface com a pesquisa e a extensão. **GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades – GeoAmbES**, jan./jun. vol. 3, n. 1, p. 103-112, 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e construção do conhecimento científico**. 2. ed. São Paulo: Respel, 2003.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.

SILVEIRA, E. (org.) **Alfabetização na perspectiva do letramento**: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis:UFSC/CED/NUP, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, 2003.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: editora contexto, 2020.

UNEMAT-JUARA. **Dados do subprojeto de alfabetização**. Disponível em:<<http://portal.unemat.br/?pg=site&i=pibid&m=subprojetos&c=pedagogia-juara-nucleo-i>>. Acesso em abril de 2021.

Capítulo 3

A GESTÃO DA SALA DE AULA NOS SABERES DA DOCÊNCIA

Wilvania Carvalho de Souza Paiva

Eunice Maria da Silva

A GESTÃO DA SALA DE AULA NOS SABERES DA DOCÊNCIA

Wilvania Carvalho de Souza Paiva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/CAMPUS VIII); Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional (PCI). Membro do Grupo de Estudo em Metodologia de Pesquisa em Educação (GEMPEED). E-mail: wilvania456@gmail.com

Eunice Maria da Silva

Mestrado em Educação; Docente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VIII; Coordenadora do Grupo de Estudo em Metodologia da Pesquisa em Educação (GEMPEED). E-mail: profeunicemaria@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal analisar os saberes da docência na prática da gestão na sala de aula, buscando apreender compreensões didático-pedagógicas envolvidas nas tomadas de decisões do processo de ensinagem. O problema de investigação que procuramos responder nesta pesquisa foi definido nos seguintes termos: Quais sentidos são atribuídos na prática da gestão da sala de aula a partir dos saberes da docência nas vozes dos professores? Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando-se as técnicas da observação não participante, tendo como principais instrumentos de coletas de dados o questionário aberto e a entrevista no Centro Educacional Municipal de Paulo Afonso–BTN III (CEMPA) e na Escola Municipal Casa da Criança 1, ambas integrantes da rede pública de ensino do município de Paulo Afonso – BA, ofertando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, respectivamente. Ademais, foi necessário realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema central da investigação, dialogando com alguns autores, a exemplo de Vasconcellos (2013); Tardif (2002); Luckesi (2005) entre outros. Desse modo, a pesquisa relatou fragilidades nos processos gerenciais inerentes à docência, identificados através do levantamento *in loco* e da escuta pedagógica sensível sobre os saberes da docência no espaço sala de aula.

Palavras-chave: Gestão em sala de aula. Saberes da docência. Prática docente.

ABSTRACT

This work had as main objective to analyze the knowledge of teaching in the practice of management in the classroom, seeking to apprehend didactic-pedagogical understandings involved in decision-making in the teaching process. The research problem that we tried to answer in this research was defined in the following terms: What meanings are attributed in the practice of classroom management from the

knowledge of teaching in the voices of teachers? It is a field research, with a qualitative approach, of exploratory character, using the techniques of non-participant observation, having as main data collection instruments the open questionnaire and the interview at the Municipal Educational Center of Paulo Afonso-BTN III (CEMPA) and at the Municipal School Casa da Criança 1, both members of the public school system in the city of Paulo Afonso – BA, offering Kindergarten and Elementary Education, respectively. Furthermore, it was necessary to carry out a literature review on the central theme of the investigation, dialoguing with some authors, such as Vasconcellos (2013); Tardif (2002); Luckesi (2005) among others. Thus, the research reported weaknesses in the management processes inherent to teaching, identified through the in loco survey and sensitive pedagogical listening about the knowledge of teaching in the classroom space.

Keywords: Classroom management. Teaching knowledge. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A escola dos dias de hoje, diferentemente da existente há décadas atrás, reivindica da parte dos docentes novas formações, preocupações, reflexões e responsabilidades acrescentadas, devido à heterogeneidade dos alunos e à diversidade de acontecimentos globais e situações que ocorrem simultaneamente numa sala de aula. Nessa dinâmica, o que podemos perceber é que o professor é instado a assumir novos papéis. Se antes era visto como mero transmissor de conhecimentos, hoje, o que se requer é que seja um gestor da sala de aula e um organizador da aprendizagem, isso demanda um conjunto de saberes aliado às competências didáticas das áreas que leciona, ocupando, desse modo, um lugar estrategicamente central e sensível nas sociedades atuais, em particular, nas dimensões do desenvolvimento escolar e na mudança social.

Desse modo, é imprescindível reconhecer os professores não somente como “sujeitos do processo de ensino-aprendizagem [...]”. Mas reconhecê-los também como gestores e co-gestores do seu trabalho é a linha divisória entre uma mudança real ou uma fictícia no interior das escolas” (ARANHA, 2005, p.81 apud NEUENFELDET, 2006, p.19).

Portanto, compreender os saberes da docência na gestão da sala de aula é validar os processos educativos na sua maior amplitude (VASCNCELOS, 2013). Entendendo que o papel da escola não é simplesmente levar conhecimento ou cultura;

o papel principal da escola é propiciar condições para que o estudante aprenda (PARO, 2016).

É oportuno dizer que minhas⁸ primeiras aproximações acadêmicas com as discussões no campo da gestão escolar ocorreram no quarto semestre do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, sendo que o interesse em pesquisar a gestão docente no espaço da sala de aula emergiu ao longo do curso pelas provocações suscitadas no componente curricular Gestão de Pessoas, ofertado no quinto semestre, a partir das quais, foi possível ajustar o foco do meu olhar para a especificidade do professor como gestor das situações de aprendizagem no âmbito da sala de aula.

Ao entrar em contato com as construções teóricas de autores, a exemplo de Vasconcellos (2013), Perrenoud (2000), Paro (2016), Luckesi (2015) entre outros, pude perceber que estava diante de um tema complexo cujo literatura remetia ao desafio docente de gerir situações didático-pedagógicas que incluem planejamento e execução de atividades, gestão do tempo em diferentes modos de aprender, gerenciamento de interações e conflitos relacionais, além da gestão dos conteúdos de ensinagem⁹ e dos feedbacks dos processos avaliativos que afetam diretamente nos indicadores de qualidade de uma escola. Vale ressaltar ainda, que esta pesquisa é um recorte monográfico apresentado na Universidade do Estado da Bahia/*Campus VIII* em setembro de 2020.

Sendo assim, este estudo foi norteado pela seguinte questão de pesquisa: Quais sentidos são atribuídos na prática da gestão da sala de aula a partir dos saberes da docência nas vozes dos professores?

2. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

As pesquisas apresentam uma tipologia variada de delineamentos e maneiras diferentes de serem realizadas. Visando a responder à pergunta formulada nesta investigação optou-se por fundamentá-la na perspectiva qualitativa.

⁸ Nesta parte do texto, a opção pela escrita em primeira pessoa do singular é para demarcar o lugar da minha fala no percurso formativo em Pedagogia e como pesquisadora da temática em foco.

⁹ Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno (ANASTASIOU, 1998).

A abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito [...]. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

A pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação.

Num primeiro momento foi realizada uma revisão de literatura que serviu para fundamentar e orientar os procedimentos da investigação. Todo trabalho de pesquisa exige uma revisão de literatura relacionada com o que já foi produzido na área.

Pois, como afirma Yin (2005, p. 28),

[...] revisão de literatura é, portanto, um meio para se atingir uma finalidade, e não - como pensam muitos estudantes - uma finalidade em si. Os pesquisadores iniciantes acreditam que o propósito de uma revisão de literatura seja determinar as respostas sobre o que se sabe a respeito de um tópico; não obstante, os pesquisadores experientes analisam pesquisas anteriores para desenvolver questões mais objetivas perspicazes sobre o mesmo tópico.

Após este momento, foi imprescindível ir a campo para estabelecer uma aproximação *in loco* com o fenômeno estudado. Andrade (2001, p. 127) explica que “a pesquisa de campo é assim denominada porque a coleta de dados é efetuada ‘em campo’, onde ocorrem espontaneamente os fenômenos, uma vez que não há interferência do pesquisador sobre eles” [grifo do autor].

O estudo também adquiriu um caráter exploratório na medida em que toda pesquisa apresenta tal característica, em particular, por apresentar um olhar específico da gestão docente na sala de aula. Desse modo, “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população [...] (GIL, 1999, p. 44).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva, sendo um tipo de estudo amplamente usado na educação e nas ciências comportamentais. Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública do Município de Paulo Afonso-BA, sendo uma delas, o Centro Educacional Municipal de Paulo Afonso-BTN III (CEMPA) e a Escola Municipal Casa da Criança 1. Os sujeitos participantes da

pesquisa foram 5 educadoras, sendo 3 professoras da Educação infantil e 2 professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Antes de ser iniciada a investigação em campo foram elaborados questionários não estruturado para serem aplicados às professoras, que constituem a amostra da pesquisa. Gil (1999, p. 128), define questionário como uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos [...]”. Os questionários aplicados às participantes desta pesquisa foram elaborados com 10 questões, sendo 05 questões abertas e 05 fechadas.

Fez-se necessário também desenvolver com os sujeitos da pesquisa a entrevista não estruturada. Ela é realizada tendo como base um protocolo que enfoca certos temas com perguntas elaboradas e permite a introdução de novas questões durante a entrevista, sendo assim, dá ao pesquisador maior liberdade para fazer perguntas sem estabelecer previamente uma sequência (MOREIRA e CALEFFE, 2006).

Nessa perspectiva utilizamos a observação não participante para enriquecer nossa coleta de dados. Para Lakatos e Marconi (2002, p. 88) observar “[...] não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”.

E por fim, chegamos na análise de dados que é o “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa [...] organizar, dividir, relacionar e procurar neste, tendências e padrões relevantes” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.45). Os depoimentos obtidos através das entrevistas e questionários foram organizados e analisados consoantes à orientação da análise de conteúdo, referida por Bardin (2009, p. 11) como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” [grifo da autora].

Para apreender as percepções das professoras sobre a gestão da sala de aula nos saberes da docência, seguimos três etapas cronológicas da análise de conteúdo: a primeira, denominada “Pré-análise”, constitui-se da organização propriamente dita; A segunda etapa cronológica foi a exploração do material. Nesta, ocorreu a definição das unidades de registro e de contexto, além da definição das categorias; e a última etapa da análise consistiu no tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

3 SABERES DA DOCÊNCIA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: APONTAMENTOS PARA A GESTÃO DA SALA DE AULA

A formação docente exige um percurso constante de estudos, incluindo especializações, atualizações acadêmicas e da experiência feita, uma vez que, gerenciar implica não somente na ocorrência de fatos diários da sala de aula, mas, na maneira como o gestor se posiciona frente a sua formação e o rigor da sua atuação profissional. Sem esta constância, aqui, citada, o professor enfrentará limitações pedagógicas para planejar, executar e avaliar as diversas situações didáticas que são inerentes ao processo educativo.

Para Furlani (1988, p.30) “[...] o exercício da docência [...] se expressa em situações nas quais a competência do professor o credencia como aquele que melhor poderá executar funções”. Portanto, a competência aparece na ação do sujeito, na prática e no compromisso com as posições ideológicas e epistemológicas que assume em sua função. Com isso, o docente tem a responsabilidade de gerir situações que requer tomadas de decisões frente aos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais, inerentes a função de gestor da sala de aula (VASCONCELOS, 20013).

Sendo assim, uma questão é levantada: o docente tem clareza das funções que lhe são atribuídas na gestão do espaço sala de aula? Ao analisar essa pergunta, se faz necessário ressaltar que existe uma distância importante entre a consciência teórica dos saberes da docência e a realidade praticada na sala de aula pelo professor (FREIRE, 1996).

Portanto, é de extrema importância que a visão do educador esteja direcionada para os saberes da gestão, se não há compreensão da função de gerir, não haverá êxito no desenvolvimento do seu papel como mediador das situações de ensino-aprendizagem no espaço sala de aula.

Sendo assim, a gestão dos saberes fala de uma pedagogia metódica (FREIRE, 1996), que exige do professor uma criticidade objetiva dos fatores que emergem a construção dos múltiplos desenvolvimentos do seu ofício como educador. Isso implica também, diretamente no “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e pensar sobre fazer” (FREIRE, 1996, p.38).

Portanto, ao entrar na sala de aula, o professor precisa assumir responsabilidades de mediar a aprendizagem, que implica diretamente em planejar as atividades e executá-las.

De acordo com Luckesi (2005, p.163), para o docente planejar as atividades pedagógicas é necessário que ele tenha “[...] posse de conhecimentos específicos, que possibilitem a melhor decisão sobre o que se pretende fazer e sobre o modo de atingir aquilo que se pretende”. Perrenoud (2000, p.48) também diz que “escolher [...] as atividades de aprendizagem é uma competência profissional essencial, que supõe não apenas um bom conhecimento dos mecanismos gerais [...] mas também um domínio das didáticas das disciplinas”. As falas dos autores sinalizam os saberes pedagógicos essenciais para desenvolver e executar as atividades planejadas, elucidam ainda, que para planejar é necessário primeiramente ter conhecimento do que se pretende ensinar e ter ao mesmo tempo competência profissional para executar.

3.1 Contextos avaliativos na gestão da sala de aula.

Falar de avaliação é falar de comprometimento, constância e clareza dos aspectos que se pretendem chegar ao longo do percurso didático proposto aos alunos. Entretanto, Luckesi (2005) afirma que, na prática, os professores raramente conseguem definir com clareza qual resultado se espera da conduta dos alunos após serem submetidos à determinada situação de aprendizagem. Levando em consideração tal afirmação, o que se pode dizer é que o que se espera de uma avaliação concreta é que ela tenha subsídios teóricos que definam dados relevantes a serem considerados no julgamento da aprendizagem dos estudantes.

Segundo Luckesi (2005, p. 72), quando não há padrões de julgamentos pré-estabelecidos pelos docentes, estes passam a julgar conforme o seu “[...] estado de humor [...] e desse modo, a prática da avaliação se torna arbitrária, podendo, conforme interesses, tomar caracteres mais ou menos rigorosos”.

Corroborando com a afirmação do autor o que se observa, frequentemente, na prática da avaliação escolar é o uso inadequado dos dados utilizados para julgamento sobre se o “aluno” conseguiu ou não aprender determinados conteúdos curriculares, sendo que tais juízos desaguam em sentenças finais que rotulam como insatisfatórios os estudantes que não atingiram a média escolar. A pergunta que surge dentro desse

contexto é: os critérios de avaliação são analisados pelos professores em uma perspectiva quantitativa ou qualitativa? O primeiro ponto a ser discutido, é que o gestor carrega consigo a responsabilidade da tomada de decisão, e quando avalia assume o compromisso com a qualidade do que foi revelado quanto ao trabalho realizado pelo aluno, como também, do seu próprio desempenho profissional na sala de aula (LUCKESI, 2005).

Diante desse cenário, a aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na maioria das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados (LUCKESI, 2005).

Nesse contexto, o padrão de medida, então, passa ser pontos, ou seja, cada acerto corresponde um número de pontos, previamente estabelecido, que pode ser igual ou diferenciado para cada etapa avaliativa (LUCKESI, 2005).

Sendo assim, a processo avaliativo que deve fazer parte das instituições escolares, sobretudo na prática docente é a que “[...] subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo” (LUCKESI, 2005, p. 85). “Essa forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento *auxiliar da aprendizagem* e não um instrumento de aprovação ou de reprovação dos alunos” (LUCKESI, 2005, p. 82) [grifo do autor].

Entretanto, é justamente nesse ponto, que se evidencia uma defasagem muito grande na prática educativa dos dias atuais, pois, os saberes docentes que deveriam estar direcionados para o olhar, a escuta, e a intencionalidade em diagnosticar os processos de aprendizagens dos alunos, estão enveredados aos instrumentos de avaliação que respaldam as atribuições de notas, tornando esse processo de ensino classificatório; vale ressaltar que este trabalho não está desmerecendo os instrumentos avaliativos que também auxiliam o professor na investigação da aprendizagem, mas de elucidar que estes instrumentos não devem se tornar a objetividade de resultados quantitativos (LUCKESI, 2005).

Portanto, decorre daí, a necessidade do professor resgatar em si o olhar sensível da pedagogia, que promove relacionamento entre educador e educando, ou seja, o docente, na condição de gestor do conhecimento, deve criar um ambiente de interações que inclua possibilidades de aprendizagem e de avaliação mutua para identificar, a partir das falas, das atitudes e das mobilizações dos alunos, o que já alcançaram em níveis de aprendizagens.

Corroborando com o debate, Hoffmam (2005, p.50) diz que, “o olhar avaliativo [...] é interpretativo. Os significados que o avaliador constrói sobre o aluno vão muito além do que os instrumentos objetivos podem captar”.

Vale também ressaltar que avaliação corresponde, sobretudo a tomada de decisão. Segundo Luckesi (2005, p.71), a tomada de decisão do professor na sala de aula “[...] se refere à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Se não tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo, construtivo”. Desse modo, a intenção da avaliação escolar deve possibilitar aos discentes “[...] o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades e, desta forma, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas” (LIBÂNEO, 1994, p.197).

Contudo, evidenciar o professor como aquele que tem a responsabilidade de avaliar e promover a aprendizagem no aluno, mediando relações com o conhecimento, surge outra pergunta: por que na prática muitos professores não estão conseguindo visualizar a intencionalidade do processo educativo na sala de aula?

Muitos professores tendem a atribuir a culpa pelo fracasso escolar a falta de recursos didáticos, a falta do interesse dos alunos e a ausência dos pais no acompanhamento dos filhos na escola e, na tentativa de amenizar a falta de entusiasmo para promover uma ensinagem mais atraente, se satisfazem com a produção de atividades apenas para preencher o tempo dentro da sala de aula, negando a qualidade de ensino, fragilizando ainda mais a sua presença como gestor do nesse espaço de interação e construção do conhecimento (VASCONCELLOS, 2013).

Entretanto, é papel do aluno, dos pais ou do professor incentivar e mediar a construção do ensino-aprendizagem na sala de aula? Se o professor não consegue conceber que sua presença na sala de aula não pode ser neutra e que precisa fazer valer os saberes da docência, esse professor precisa ser imediatamente ajudado (FREIRE, 1996).

Portanto, a relação dos professores com os saberes da docência não se reduz ao conhecimento meramente técnico em uma escala de transmissão dos conhecimentos científicos, planejamentos didáticos e avaliações educacionais, mas, diz respeito também a sua prática, uma vez que a prática docente engloba diversos saberes com os quais os educadores precisam manter diferentes relações (TARDIF; LESSARD; LAHAYA, 1991). Portanto, os saberes da docência se definem na escala

de “[...] um saber plural [...], saberes oriundos da formação profissional, [...] saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (TARDIF; LESSARD; LAHAYA, 1991, p. 218).

Contudo, se os professores não estiverem constantemente interessados no que diz respeito a sua formação e na sua prática diária da gestão na sala de aula, certamente ficará impedido de promover uma gestão de qualidade, tanto nos aspectos técnicos do seu ofício, como nas relações interpessoais com os seus alunos.

5 A GESTÃO DA SALA DE AULA NOS DIZERES DE DOCENTES

Nesta seção analisaremos os Saberes da Docência na Gestão da Sala de Aula com base nos dados encontrados nas falas de cinco profissionais da educação em atividade docente em sala de aula. As informações que subsidiaram as discussões foram coletadas através de questionários, entrevistas e observações diretas em escolas que ofertam a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública do município de Paulo Afonso-BA.

Para tanto, as questões norteadoras das discussões giraram em torno dos entendimentos das professoras acerca da Gestão da Sala de Aula e das dimensões envolvidas nessa prática docente, ou seja, nos saberes construídos na/para a docência. Os dados produzidos foram analisados com a utilização da técnica da Análise de Conteúdo, na perspectiva da análise temática (BARDIN, 2009), elegendo como unidade de registro a frase. O enfoque nas percepções das professoras sobre os Saberes da Docência na Gestão da Sala de Aula apoia-se no entendimento de que “a compreensão aparece como ferramenta que ajuda a aprofundar o conhecimento do real, e não a fazer dele uma mera abstração” (FREI BETO, 1986, p. 77).

É oportuno salientar que toda a análise dos dados partiu do pressuposto que o ser humano é dotado de capacidades únicas, provenientes do interacionismo social possibilitado pela linguagem, esta, entendida como a prática humana de demarcar, nomear, significar, comunicar; como sistema significante em que se faz, e se desfaz, o sujeito falante.

Posto isto, frisamos que, por questões éticas, preservamos o anonimato das professoras participantes deste estudo, sendo que, doravante serão nomeadas por Professoras A, Professora B... (PA, PB ... PE).

5.1 Sentidos da Gestão da Sala de Aula

A correta compreensão do que seja a Gestão da Sala de Aula (GSA) perpassa, primeiramente, pela definição dos sentidos a ela atribuídos, os quais representam o arcabouço teórico de quem a interpreta. Ou seja, de qual gestão se está falando? Definir isto representa demarcar o lugar de onde se fala a respeito da GSA. Com este objetivo, provocamos nos sujeitos da pesquisa o exercício de pensar uma definição conceitual. Tal proposta pareceu um desafio inusitado, uma vez que solicitaram levar o questionário para casa e devolvê-lo em dia marcado. Contudo, das respostas escritas obtivemos os seguintes posicionamentos sobre a gestão da sala de aula:

[...] é a relação do ensino com a aprendizagem baseada no envolvimento do professor de acordo com o PPP da escola valorizando aspectos importantes¹⁰ (PA).

É uma associação de habilidade e métodos, políticos, técnicas e práticas definidas, com o objetivo de administrar os comportamentos internos e potencializar o conhecimento dos discentes em sala de aula (PB).

É uma ação realizada pelo o professor para estabelecer e manter um ambiente ordenado e atencioso, no qual o aluno tenha um aprendizado estimulado (PC).

A gestão da sala de aula é o conjunto de objetivos que visam uma aprendizagem significativa (PD).

[...] é preciso inovar, criar, incentivar... buscar trazer práticas inovadoras para a sala de aula (PE).

As respostas dadas trazem algumas pistas de como as professoras percebem a gestão da sala de aula. Considerando o que disse a professora PA, a gestão da sala de aula pressupõe a relação ensino-aprendizagem, sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) a base desse relacionamento. A professora PB ressalta que o objetivo dessa gestão é *“[...] potencializar o conhecimento dos discentes em sala de aula”*, posição também assumida pelas professoras PC e PD quando se referem aos resultados pretendidos pelo professor, quer sejam na organização do ambiente ou no conjunto de ações em sala de aula, tudo deve culminar para que *“[...] o aluno tenha*

¹⁰ Neste texto, optamos por apresentar as falas das participantes com a escrita no modo itálico para diferenciá-las das citações dos autores, utilizadas para referenciar as análises.

um aprendizado estimulado” (PC) e “[...] uma aprendizagem significativa” (PD). Para tanto, o gestor da sala de aula deve estar atento aos aspectos estimuladores “[...] é preciso inovar, criar, incentivar... buscar trazer práticas inovadoras para a sala de aula” (PE).

As compreensões que vieram à tona pelas respostas das professoras estão em linha com a perspectiva de Vasconcellos (2013), segundo a qual, a gestão da sala de aula caracteriza-se pelo conjunto das ações desenvolvidas pelo professor para criar um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem. Esta ocorre “fundamentalmente na sala de aula, onde concretamente se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões” (VASCONCELLOS, 2013, p.37).

Investigando um pouco mais sobre as percepções evidenciadas nos escritos das professoras, optamos por ouvi-las, através de entrevistas, para encontrarmos maiores definições sobre os aspectos importantes a serem valorizados na gestão da sala de aula, referidos pela professora PA. Sendo assim, buscamos saber se as professoras entendiam que o processo educativo requer que tomem decisões em sala de aula, e quais seriam essas decisões.

Com certeza! Tem que tomar. [...] eu posso citar o exemplo da semana passada que eu chamei o pai, tive que chamar. O menino é super inteligente, porém, interesse zero. E eu me preocupei. [...] a intervenção foi chamar o pai. [...] só falei dizer que lavei minhas mãos pra o lado do menino, de tanto que eu insistia pra ele fazer as tarefas e ele não queria fazer (PA).

[...] às vezes tem que tomar certas decisões que não é nem do patamar do professor. [...] precisa interferir em algumas situações. Em relação familiar, psicológicas. [...] briga entre pai, entre mãe, eles trazem as desavenças de casa e levam pra escola. [...] Você vê a criança maravilhosa, com o tempo a criança começa a modificar suas atitudes o seu jeito de ser. [...] eu sou uma professora muito atenta com relação a isso. Se eu tô trabalhando com um aluno e eu vejo então ele não está bem, [...] eu procuro conversar, saber o porquê, o que é que está acontecendo [...] (PB).

Sim. Tipo a forma que eu avalio o meu aluno. [...] o professor é quem tá ali mesmo na sala de aula. Então ele conhece o aluno, ele conhece os pais do aluno. Então não tem como uma pessoa de fora [...] dizer o que você tem que fazer [...] ela não conhece aquela realidade. [...] o professor tem que tá tendo essas atitudes, tomando assim as decisões dele mesmo (PD).

Muitas vezes, sabe por quê? [...] só chego a levar a uma direção, a uma coordenação quando eu não resolvo. Eu tento resolver na sala

de aula, qualquer decisão, eu tento resolver na sala de aula. Só levo se eu não conseguir. [...] Eu não gosto que ninguém tome, resolva nada não. Eu preciso resolver (PE).

Considerando os recortes das falas, julgamos oportuno mencionar que a temática da Gestão da Sala de Aula emerge da busca de sistematização do trabalho do professor, de compreender o que está implicado na atividade do professor em sala de aula, quais suas dimensões básicas. A sala de aula é um complexo, é um mundo, digamos, é a alma da escola, onde as coisas acontecem, ou não. Ao tratar daquilo que normalmente mais ocupa o docente, a questão do conteúdo, da metodologia, da construção do conhecimento, sentimos necessidade de situar a reflexão no contexto maior da sala de aula, justamente para não reduzir a complexidade da atividade docente.

Como afirma Tardif (2002, p. 165), “ensinar é entrar em numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações”. Desse modo,

o trabalho com o conhecimento, embora nuclear, não esgota o trabalho do professor. Existem outras duas dimensões que devem ser agregadas quando pensamos na Gestão da Sala de Aula: Relacionamento Interpessoal e Organização da Coletividade de Sala de Aula (VASCONCELLOS, 2013, p.21).

Cabe recordar a relevância dos saberes docentes na gestão da sala de aula, na medida em que o professor não atua sozinho em sala. Ele vai estabelecer uma relação com os alunos, tanto no que diz respeito ao conjunto de regras e sanções, como no que diz respeito à incentivação e motivação feita pelo professor para seu aluno ficar mobilizado para a aprendizagem. No dizer de Tardif (2002, p. 132),

ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos.

Tendo em vista que o professor atua diretamente com os alunos, exercendo influência direta sobre sua aprendizagem e formação, o papel que desempenha é preponderante na definição da qualidade do ensino recebida por eles. O modo como atua, as atitudes que adota, as intervenções que promove ou deixa de promover

afetam indelevelmente as atitudes dos alunos em relação ao processo de aprendizagem.

5.2 Saberes Docentes e Gestão da Sala de Aula

O interesse pela compreensão dos saberes que os docentes utilizam para gerenciar as mais diversas situações, buscando a efetivação de seu dever profissional, é imprescindível para melhorar a qualidade do ensino. Pressupomos que a sala de aula é o espaço privilegiado para o ato de ensinar, pois é nesse lugar, em um determinado momento, que professores e os alunos estabelecem determinadas relações sociais particulares que podem favorecer ou desfavorecer o processo de ensino e aprendizagem. Cada docente tem uma personalidade e estratégias próprias para gerir sua sala de aula, contudo, também tem muito em comum. Defendemos, desse modo, que a apreciação dos saberes práticos e das condições cotidianas do processo educativo é fundamental para o entendimento de como se elabora e reelabora o conhecimento, no processo histórico de construção do homem e de sua sociedade.

Diariamente, milhares de docentes – tal como os sujeitos desta pesquisa - entram em sala de aula e procuram fazer aquilo que acham melhor para efetivar a ensinagem. Compreender como fazem, ou seja, quais saberes são mobilizados na gestão de suas aulas, torna-se crucial, na medida em que fornece indicativos para a criação e aperfeiçoamento de ações de formação.

Nesta categoria, a pergunta inicial versou sobre os saberes que são necessários para a gestão da Sala de Aula. Os dados coletados foram:

É preciso saber respeitar as diferenças, motivar e mobilizar os alunos para a aprendizagem de forma que atenda às necessidades do grupo (PA).

Saberes do conhecimento, experiência, pedagógicos (PB)

São essenciais para qualquer educador os saberes do conhecimento, pedagógicos e da experiência, onde são adquiridos no exercício da educação (PC).

Interagir com a realidade do aluno. Oferecer uma aprendizagem atraente. Promovendo um engajamento e formar cidadãos mais críticos (PD).

O principal é ser uma docente bem informada com as novas tecnologias Está inserido nesse mundo globalizado (PE).

Na composição do conjunto de saberes necessários à Gestão da Sala de Aula, as professoras elencaram o saber *respeitar às diferenças*, o saber *mobilizar os alunos para a aprendizagem*, o saber do *conhecimento* (conteúdo curriculares), o saber da *experiência*, o saber *pedagógico*, além do saber *formar cidadãos críticos e tecnológicos do mundo globalizado*.

Tardif (2002) define o saber docente como um constructo social já que a atividade docente é uma atividade de interação com outros indivíduos. As professoras são profissionais que ao longo de suas formações desenvolveram diferentes saberes. Antes de serem professoras, elas foram alunas e experimentaram diferentes formas de se relacionarem com o saber e as diferentes formas de ensinar de seus professores. Esses saberes são mobilizados e utilizados pelas professoras em suas atividades diárias, tanto no espaço de sala de aula como em outros espaços da escola, e são influenciados pelas relações das professoras com estes saberes, por seus valores, pela relação com a turma e com outros pares que, mediadas pela sua atuação, fornecem princípios de atuação e encaminhamentos para situações cotidianas.

Sobre o saber respeitar as diferenças e mobilizar os alunos para a aprendizagem podemos tecer considerações sob a perspectiva da escola como um lugar em que todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de aprendizagem diferentes. É necessário parar de privilegiar determinadas qualidades. O aluno mais rápido não é melhor que o mais lento (LUCKESI, 2005).

Os estudantes são o resultado de suas experiências. Para compreender seu desenvolvimento é preciso considerar o espaço em que elas vivem, a maneira como constroem significados, as práticas culturais, etc. Sabemos hoje que cada ser humano tem um conjunto de células do sistema nervoso tão particular quanto a impressão digital. Não existe um modelo de criança de 6 anos. Pensar assim é discriminar (CARRAHER, 2011).

Nas conversas informais, as professoras sempre afirmam que em uma sala de aula existe uma diversidade de tipos ou estilos de aprendizagem. Alguns estudantes são mais introvertidos e se dão bem fazendo trabalhos manuais. Outros são mais

elétricos e precisam de agitação. Não há certo ou errado, melhor ou pior. É tudo uma questão de *saber respeitar as diferenças*.

Contudo, ao longo das observações diretas nas salas de aulas percebemos o quanto é comum trabalhar as mesmas tarefas com todos os alunos, na maioria das vezes, sentados em fileiras. Os alunos mais rápidos terminam as atividades antes. Se não têm um novo trabalho, atrapalham o resto do grupo. Com o tempo, a possibilidade de perder o interesse pelas aulas é muito grande. Os mais lentos não conseguem terminar a atividade no tempo estipulado, que leva em conta a média. Sentem-se incapazes, pois precisam despende um esforço muito grande para realizar uma tarefa considerada fácil por outros colegas e pela professora. Só os alunos com capacidade média de aprendizagem conseguem adaptar o nível de dificuldade dessas atividades ao seu ritmo. Assim, os mais rápidos e os mais lentos são iguais no mesmo problema: as atividades estão fora da Zona Proximal de Desenvolvimento de cada um. Portanto, trabalhar um determinado conteúdo dessa forma pode atingir determinados alunos, mas outros não (CARRAHER, 2011).

Por sua vez, Charlot (2000) também enfatiza que as atividades didático-pedagógicas propostas devem propiciar situações de aprendizagens para todos, relações dialógicas de todos com o saber, de modo a confrontar todos os estudantes com as suas necessidades de aprender e a presença de saber no mundo. O autor traz contribuições que nos ajudam a pensar sobre o saber *motivar e mobilizar para a aprendizagem dos alunos*. Para ele, “[...] mobilizar-se é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem **bons motivos para fazê-lo**” (CHARLOT, 2000, p. 55) [grifo nosso].

Ao destacarem a motivação para a aprendizagem como um dos saberes da docência na Gestão da Sala de Aula, as professoras suscitam aspectos de ordem intrínseca e extrínseca, uma vez que “[...] a motivação é composta pelo conjunto de motivos, das razões de ordem lógica, racional, [...] que levam o indivíduo a fazer suas opções na vida” (MARINS e MUSSAK, 2010, p. 8). Estar motivado para aprender depende de motivos intrínsecos (interesse, satisfação pessoal, gostos, objetivos, etc.) ou extrínsecos (ambiente de aprendizagem, métodos, interação, etc.).

Na pergunta seguinte, buscamos apreender como concebem a gestão da aprendizagem na sala de aula. Obtivemos as seguintes respostas:

Mediando as atividades, estimulando os alunos a buscarem e dividirem os conhecimentos fazendo com que se sintam parte fundamental das atividades (PA).

Através de atividades sócio-educativas, levando assim para a sua vida social e familiar, aplicando assim conteúdos trabalhados dentro e fora do âmbito escolar (PB).

Equilibrando o conteúdo como: atividades extra classe, dinâmicas inovadoras e balanceando essas atividades com o conteúdo ensinado (PC).

O papel de liderança do professor, relações interpessoais, aulas planejadas comunicação do grupo, administração de conflitos (PD).

Com dedicação e responsabilidade; ver no aprendiz o futuro (PE).

Os dizeres das professoras caracterizam um típico discurso pedagogicamente conveniente, repleto de palavras-chave. Os termos utilizados, a exemplo de *mediando, estimulando, dinâmicas inovadoras, relações interpessoais, administração de conflitos*, entre outros, parecem ter saído de um manual de boas práticas de Gestão da Sala de Aula. Contudo, ao recorrermos às memórias das observações diretas e aos registros do diário de campo, identificamos uma distância significativa entre o que parecem saber e o que insistem em praticar.

Durante as observações na sala do 3º ano do Ensino Fundamental, o que percebemos foi um notório desinteresse das professoras pela ordenação do ambiente de sala de aula, não sendo possível identificar as intenções didático-pedagógicas no tempo previsto para acontecer a aula. Com o semblante de constante cansaço, relatavam livremente que era muito difícil ser educadora no século XXI; em tom de nostalgia, faziam questão de dizer à turma que os alunos de hoje já não eram como os de antigamente.

É evidente que os alunos deste século são diferentes daqueles do século passado, e serão diferentes, também, dos alunos do século futuro. Este fato não deveria causar surpresas ou estranhamentos nas professoras. O que nos chama a atenção é que, embora constatem a diferença entre os alunos, em função das épocas, preservam discursos e procedimentos didáticos tradicionais, remetendo o processo de aprendizagem a séculos passados.

A proposta tradicional de ensino não se preocupava tanto com a gestão e a organização da sala de aula. No entanto,

[...] atualmente, debruça-se não só sobre o modo como a ordem é estabelecida e mantida, como também sobre os processos que contribuem para o seu estabelecimento, tais como a planificação e organização das aulas, o uso e distribuição de recursos, o estabelecimento e explicitação das regras, a reação ao comportamento individual e de grupo, o enquadramento em que esta é atingida (MACHADO, 2000, p. 1).

Eis um dos grandes desafios dos professores e escolas dos novos tempos: assimilar as transformações; criar estratégias para atrair a atenção dos estudantes; e agregar conhecimento a eles, oferecendo algo além do que eles poderiam obter na internet.

CONSIDERAÇÕES

Fazendo uma retrospectiva do percurso inicial até a chegada final deste trabalho, revelamos que a necessidade de problematizar a gestão da sala de aula teve início no quinto semestre do curso de Pedagogia. A ideia que permaneceu firme foi a de conhecer as percepções de professores sobre gestão da sala de aula, pois, as ações docentes são fortemente marcadas pelo modo como percebem, codificam e ressignificam suas práticas, reconhecendo tais práticas como um espaço de produção de saberes, na medida em que constituem e são constituídas no exercício da profissão.

Os instrumentos de coleta de dados cumpriram o papel de fazer emergir o modo como às professoras percebem os saberes da docência aplicados na gestão da sala de aula, sendo que, ao mesmo tempo em que dizem de suas percepções, também se fazem despercebidas. Diante disso, entendemos a importância da discussão proposta em nosso trabalho, sobretudo pela possibilidade de tomarmos as percepções, como ponto de partida para pensarmos processos formativos de docentes no campo da gestão da sala de aula.

É oportuno também ressaltar que temos clara consciência que, por ser um estudo sobre a gestão da sala de aula nos dizeres docentes, os achados dessa pesquisa não são construções permanentes, são variáveis, seja pela condição processual, seja pela condição temporal; não obstante, os resultados deste trabalho tocaram positivamente a nossa expectativa.

Um dos aspectos em destaque nas falas das professoras foram suas compreensões sobre a necessidade de tomar decisões na qualidade de gestoras da sala de aula. Contudo, apesar dessa consciência, ao tentarem exemplificar, pontuam decisões tomadas, em grande parte, orientadas pelo senso comum, conhecimentos superficiais e na busca de obter soluções imediatistas de caráter comportamental externo por parte dos alunos. Foi possível observar, muitas vezes, que boas teorias e padrões elevados de desempenho expressos nas falas são apenas parte das formalidades dos projetos pedagógicos da escola, mas não das práticas nas salas de aula.

Nesse contexto, as decisões tomadas pelos professores para orientar suas ações, são em geral limitadas, do ponto de vista das necessidades educacionais dos alunos, para inserir-se na sociedade brasileira, que se encontra em contínua mudança para fazer face à sociedade global, do conhecimento, da comunicação e da tecnologia. Muitas vezes, essas decisões assumem um caráter remedial, focalizado em problemas comportamentais e disciplinares, sem consideração à perspectiva de formação e desenvolvimento dos alunos.

Por fim, as vozes das professoras também se fazem ouvir quando dizem sobre os saberes docentes necessários à gestão da sala de aula, dentre os quais, os saberes da experiência. A experiência pode ser a possibilidade de pensar e construir um sentido para ser professor. Os saberes da experiência são produzidos pelos professores no exercício da docência e são por ele resignificados cotidianamente.

Nesse contexto, os saberes da docência contribuem para a constituição da identidade docente, para sentirmos o entrecruzamento de saberes e experiências em constante movimento, na busca da construção de si mesmo, como gestores da sala de aula, considerando sua trajetória docente e seus contextos históricos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2009.
- CARRAHER, Terezinha. **Na vida dez, na escola zero**. 11^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREI, Betto. **Essa Escola Chamada Vida**. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 3. ed. São Paulo: Vozes, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANI, Lucia Maria Teixeira. **Autoridade do professor**: meta, mito ou nada disso? São Paulo: Cortez: Autores associados, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMAM, Jussara. **O jogo do contrário**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. revista e ampliada. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e preposições. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDK, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPC, 1986.

MACHADO, M. de F.C. Gestão e organização da sala de aula. **Revista ELO**, nº 8, nov. 2000. Disponível em: <http://www.cf-franciscoholanda.rcts.pt/public/public_elos.htm>. Acesso em 10 set. de 2019.

MARINS, Luis; MUSSAK, Eugenio. **Motivação**: do querer ao fazer. Campinas: Papirus, 2010.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da Escola Pública**. 4ª ed. Revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas Competências para Ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYA, Louise. **Os professores face ao saber**: Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

_____, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ:VOZES, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Desafio da Qualidade da Educação**: Gestão da Sala de Aula. São Paulo: Libertad, 2013.

YIN, Robert k. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Capítulo 4

O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Vanessa Bernardi

Olga Mara Bueno

José Carlos Winkler

Rita de Cássia da Silva Oliveira

O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Vanessa Bernardi

*Graduada em Pedagogia, professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG.
vanessa.bernardi@escola.pr.gov.br.*

Olga Mara Bueno

*Graduada em Letras, professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG.
olgamarabueno@gmail.com*

José Carlos Winkler

*Graduado em Educação Física, professor da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG.
profjcwinkler@gmail.com*

Rita de Cássia da Silva Oliveira

*Doutora em Educação. Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
soliveria@uepg.br*

RESUMO: Propostas de trabalho colaborativo entre professores da sala de aula comum e de educação especial são mais comumente identificadas na literatura sobre inclusão direcionadas para educação infantil e séries iniciais. Entretanto, nas etapas finais do processo de escolarização, observa-se cada vez mais a necessidade de se discutir essa proposta de trabalho visando o fortalecimento do processo de educação inclusiva, principalmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA),

espaço de acolhimento e inclusão. Assim, este ensaio visa propor a discussão sobre a proposta de ensino colaborativo na EJA, a qual tem recebido cada vez mais estudantes público-alvo da educação especial e necessita repensar metodologias e planejamento didático que favoreçam sua aprendizagem. A aproximação e promoção de estratégias de trabalho entre os professores responsáveis por estes estudantes é necessária para que a inclusão se efetive.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Trabalho colaborativo. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT: Proposals for collaborative work between regular classroom and special education teachers are most commonly identified in the literature on inclusion aimed at early childhood education and early grades. However, in the final stages of the schooling process, there is an increasing need to discuss this work proposal aimed at strengthening the process of inclusive education, especially in the modality of Youth and Adult Education (EJA), a welcoming space and inclusion. Thus, this essay aims to propose a discussion about the proposal of collaborative teaching in EJA, which has increasingly received students target audience of special education and needs to rethink methodologies and didactic planning that favor their learning. The approximation and promotion of work strategies among the teachers responsible for these students is necessary for inclusion to be effective.

Keywords: Inclusive education. Collaborative work. Youth and Adult Education.

INTRODUÇÃO

Desde a implantação das salas de recursos multifuncionais a partir do ano de 2007, através da Portaria Normativa nº 13 de abril (BRASIL, 2007), a rede estadual do Paraná passou a destinar um espaço para complementar ou suplementar as necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial que cada vez mais se matriculavam nas escolas regulares.

Em 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a orientação passa a ser que os sistemas de ensino garantam “o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior” devendo sempre considerar a articulação da educação especial com o ensino comum.

Em 2011, o estado do Paraná através da Instrução nº 14 instituiu as salas de recursos multifuncionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) visto que também passou a receber matrículas de estudantes com deficiência e precisou buscar

formas de atender as necessidades educativas em relação a adequações metodológicas necessárias para sua aprendizagem.

Nesta perspectiva procurou-se compreender a importância não só do papel do professor do atendimento educacional especializado no acompanhamento e inclusão dos estudantes PAEE na Educação de Jovens e Adultos, mas na comunicação e trabalho colaborativo com os professores das disciplinas de matrícula desses estudantes, refletindo sobre a relevância das parcerias e do coensino também na Educação de Jovens e Adultos, visto que, cada vez mais estudantes com deficiência que não tiveram êxito no ensino regular buscam uma chance de concluir a formação básica na EJA correndo o risco de mais uma vez serem excluídos do sistema educacional.

O perfil do estudante na Educação de Jovens e Adultos

O público da Educação de Jovens e Adultos com o passar do tempo modificou-se do perfil do trabalhador que não concluiu a educação básica em idade apropriada, matriculado no período noturno, para um público mais jovem que apresenta defasagem idade-série por questões relacionadas a diversas situações, sendo parte deste contexto a dificuldade de aprendizagem que resulta na reprovação e conseqüentemente, desmotivação e evasão escolar.

A lei nº 13.632, de 2018 que altera a Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dispõe sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida e em seu artigo 37 destaca que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018).

No estado do Paraná, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ofertada no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), nas escolas da rede estadual de ensino, nas Unidades Prisionais, nos Centros de Socioeducação e Ação Pedagógica Descentralizada (APED).

Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, Paraná (2006), a escola deve cumprir o papel de mediadora entre o estudante e os saberes,

para que assimile conhecimentos como recursos que sirvam para a transformação de sua realidade, onde:

[...] a escola deve superar o ensino de caráter enciclopédico, centrado mais na quantidade de informações do que na relação qualitativa com o conhecimento. Quanto aos conteúdos específicos de cada disciplina, deverão estar articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica, articulada ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias, dentre outros (PARANÁ, 2006, p.29).

Os debates sobre o direito à educação tanto dos alunos PAEE quanto dos jovens e adultos em defasagem escolar, foram ignorados ou minimizados em relação às discussões pedagógicas e à necessidade de conhecimentos e práticas específicas às características desses grupos. Sendo assim, a falta de discussões sobre o tema e formação continuada disponibilizada aos professores da EJA, desfavorece a promoção de momentos de reflexão sobre a temática e sobre a prática em sala de aula. (BUENO; CAMPOS, 2020).

Carneiro e Uehara (2016) esclarecem que a prática pedagógica inclusiva, aquela que responde às necessidades variadas dos alunos, precisa ser construída, pois não sabemos trabalhar com todos os alunos, visto que historicamente a escola selecionou e homogeneizou o grupo de educandos e seus modelos pedagógicos. Dessa forma, cada vez mais os professores da EJA se deparam com estudantes que necessitam de adaptações, flexibilização curricular e materiais adequados às suas necessidades com nenhum ou suporte insuficiente para a inclusão de práticas adequadas ao atendimento desses estudantes.

Bueno e Campos (2020) em pesquisa realizada com professores da EJA que atuam com estudantes PAEE, observaram que

[...] em relação à atuação docente, a principal demanda indicada pelos professores da EJA está relacionada com a dificuldade de interação estabelecida pelo aluno PAEE em questão, sendo considerado necessário o conhecimento sobre o modo de se desenvolverem as práticas de ensino junto a ele (BUENO; CAMPOS, 2020, p. 13).

Compreendendo a importância de conhecer o perfil dos estudantes matriculados na EJA e diversificar o plano de aula e o trabalho do professor tanto para os estudantes PAEE quanto para os demais estudantes que possam apresentar dificuldades em determinados conteúdos, a parceria entre o professor de sala de aula

e o professor da educação especial torna-se importante, através do trabalho colaborativo com o professor do ensino regular, refletindo constantemente sobre o planejamento e melhor abordagem dos conteúdos a fim do estudante PAEE compreendê-los:

Mas não se trata apenas de compensar situações de insucesso escolar na EJA, e sim da necessidade do atendimento de necessidades específicas de indivíduos que buscam, na educação, caminhos para a construção de sua caminhada no interior da sociedade, aí incluídas as perspectivas de formação e qualificação para o mundo do trabalho (SIEMS,2012, p.67).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2018 orienta que na modalidade da EJA ações da educação especial possibilitem “a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social”, porém o que se observa é a substituição das classes especiais pelas matrículas na EJA, onde os estudantes com deficiência continuam à margem da sociedade, tornando-se a EJA “uma alternativa aos desafios que ainda se fazem presentes a alunos com deficiências, excluídos, mesmo quando matriculados em escolas regulares” (DALL’ACQUA, 2012. p. 93).

A atuação do professor da Sala de Recursos Multifuncionais

A política de inclusão escolar em vigor prevê que o Atendimento Educacional Especializado deve ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais, onde o professor de educação especial realize os atendimentos no contraturno de matrícula dos alunos considerados PAEE (PASIAN et al., 2017).

Dentre as atribuições do professor do AEE, a Resolução nº 4/2009 estabelece no artigo 13, que são:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.3).

No Paraná, a Instrução nº 014/2011-SEED/SUED a qual estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio a qual visa o atendimento a alunos oriundos de serviços da educação especial, regularmente matriculados na EJA, define como um de seus objetivos o planejamento de ações pedagógicas conjuntas com o professor das disciplinas, direção, equipe pedagógica e demais funcionários, orientando a necessidade de que no cronograma de trabalho o professor reserve um horário para realização do trabalho colaborativo com professores das diferentes disciplinas, para que assim desenvolvam ações que facilitem o acesso curricular, avaliação diferenciada e organizar estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos, formando assim uma rede colaborativa (PARANÁ, 2011).

A sala de recursos multifuncionais é um serviço de apoio que tem por objetivo o atendimento escolar complementar para estudantes com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora e transtornos globais do desenvolvimento e, suplementar para estudantes com altas habilidades/superdotação no contraturno de matrícula. Este modelo pode apresentar falhas quando há dificuldade de comunicação entre os professores do ensino comum e de educação especial e pela demanda diversa de necessidades dos estudantes PAEE, exigindo que o professor domine uma gama muito ampla de conhecimentos e habilidades de ensino. (MENDES et.al, 2018)

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 em seu artigo 13, inciso VIII, define como uma das atribuições do professor de AEE,

[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando disponibilização dos serviços, dos recursos

pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.03).

Assim, cabe ao professor da sala de recursos multifuncionais estabelecer o contato com os professores do turno de matrícula dos estudantes PAEE e a proposta de trabalho colaborativo é uma alternativa de trabalho envolvendo a cooperação entre um professor do ensino comum e educação especial, que podem atuar em conjunto quando há a presença de um ou mais alunos que demandam uma atenção diferenciada (MARÍN; MARETTI, 2014).

O trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e de educação especial na EJA

A Instrução nº 014/2011-SEED/SUED orienta que o atendimento nas salas de recursos multifuncionais ao atendimento do público da EJA deverá ser em horário diferente ao que o aluno está matriculado e frequentando a(s) disciplina(s), porém não há obrigatoriedade da matrícula ser no contraturno, possibilitando assim a oportunidade do professor de educação especial contatar e acompanhar as aulas do professor de sala de aula e também em parceria definirem metodologias e objetivos, assim surgindo a oportunidade de implementar o trabalho colaborativo dentro da escola.

O trabalho colaborativo, também conhecido como coensino, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, não sendo utilizado na maioria dos municípios brasileiros, apenas em casos pontuais e experimentais (VILARONGA; MENDES, 2014 p.142).

Um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Na realidade brasileira, este apoio não seria substitutivo a outros apoios de direito do aluno, mas sim realizado de forma conjunta, se assim avaliado como benéfico (VILARONGA; MENDES, 2017, p.20).

Esta proposta de trabalho em parceria entre os professores que atendem os estudantes na EJA pode ser tão favorável quanto demonstra ser aos demais estudantes do ensino regular. Para isso há necessidade de políticas sejam elas

municipais, estaduais ou federais que capacitem os docentes especialistas em educação especial para sua atuação em parceria com o professor da sala regular, pois os mesmos recebem “formação debilitada no que tange à Educação Especial”, ao mesmo tempo que recebem demandas diversificadas e excessivas (VILARONGA; MENDES, 2014, p.144).

Nesse contexto, a Educação Especial atua servindo de apoio à escolarização de alunos PAEE incluídos em classes comuns, podendo se organizar em diferentes modalidades de atendimento educacional especializado como as salas de recursos, ensino itinerante, consultoria, mediação de aprendizagens, e ensino colaborativo (BUENO, 2018, p.40).

Bueno (2018) define o modelo de ensino colaborativo como trabalho em parceria entre os professores de educação especial e o professor do ensino comum onde o planejamento, avaliação e o desenvolvimento das atividades em sala são de ambos.

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45).

No trabalho colaborativo há mudanças no papel do professor de ensino especial, sua atuação é ampliada, pois sua ação deixa de ser no estudante PAEE na sala de recursos multifuncionais, atuando para a classe comum. Cabendo também a este professor o papel de colaboração com propostas de adequação curricular, avaliando e considerando as possibilidades do estudante e as situações de ensino propostas e opções metodológicas, buscando estratégias e elaborando recursos adequados para a sua aprendizagem. Com relação ao professor regente cabe trazer os saberes disciplinares, os conteúdos, o cumprimento do currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial (VILARONGA; MENDES, 2017; MARIN; BRAUN, 2013).

A importância do planejamento e trabalho colaborativo reside, entre outros, na escolha dos temas e na forma como serão trabalhados pelos professores envolvidos,

buscando melhor qualidade do ensino, respeitando a diversidade e a individualidade dos estudantes. Os co-professores devem projetar uma resposta educacional e acesso ao currículo correspondente ao nível e para a diversidade de alunos em sala de aula, aplicando planos de aula e avaliação de aprendizagem, pois dessa forma, assume-se em conjunto a organização e planejamento de práticas que possam ser favoráveis não apenas ao aluno PAEE, mas a toda a turma. Para que o trabalho seja organizado, é importante a participação da equipe pedagógica para que sejam promovidos momentos para o planejamento, trocas de experiências e reflexões sobre o que será modificado, adequando o trabalho às necessidades observadas (FONTES, 2009; ARIAS, 2020).

Um fator importante para a inclusão é o planejamento pedagógico que deve considerar quais objetivos de aprendizagem são relevantes para o aluno PAEE, refletindo constantemente sobre quais atividades, métodos de ensino e avaliação são condizentes e adequados à sua realidade sendo esta proposta mais comum de identificar nos anos iniciais, a mesma favorece o estudante jovem ou adulto PAEE. Dessa forma

O processo de inclusão na sala de aula deve apresentar uma diversidade de práticas didáticas, com aprendizagens diferenciadas e materiais adaptados, que potencializem as habilidades dos estudantes com deficiência e com conteúdos que estejam acordo com suas experiências (VILCHEZ, 2018, p.19).

A educação inclusiva visa o enriquecimento social e educacional para todas as pessoas, lembrando que para a melhoria escolar, uma proposta educacional multidisciplinar é imprescindível, pois a inclusão não exige apenas o esforço em acolher a todos em pé de igualdade e garantir a sua participação nos diferentes contextos, mas transfere esse mesmo requisito para a construção do conhecimento (ARIAS, 2020).

A proximidade entre os profissionais que atuam na escola com o estudante PAEE beneficia o seu processo de aprendizagem, pois o professor de educação especial poderá acompanhar ativamente a escolarização do mesmo, bem como observar a necessidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade oferecendo suporte e sugestões que possam reduzir barreiras, buscando alternativas e estratégias didáticas metodológicas que possibilitem o atendimento das necessidades

desse aluno, tendo a preocupação de não definir, a partir dessa dificuldade, uma posição de não aprendiz por parte do aluno (MENDES et.al.2014. p.52).

O modelo de ensino colaborativo é baseado na abordagem social onde a escola deve ser modificada promovendo mudança em sua estrutura, não mais apontando a necessidade de adaptação do estudante PAEE. O coensino exige organização diferente da escola, com a contratação de professores de educação especial em número adequado às suas demandas sejam elas o suporte em sala de aula, elaboração de recursos materiais adequados à melhoria da aprendizagem ou a formação continuada dos profissionais que nela atuam. (MENDES et.al, 2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da reflexão e discussão da prática pedagógica ainda ser insuficiente para que as mudanças possam ocorrer, é indispensável para outras condições, como a percepção que a mudança é uma necessidade individual e coletiva, iniciar e continuamente iniciar fazer o exercício de observação sobre a própria ação e estudando alternativas podendo ser individuais e/ou coletivas (CAPELLINI; MENDES, 2007).

Ressalta-se que coensino não acontece apenas com a presença física do professor de educação especial na sala comum, cada um atuando com atividades paralelas ou com uma atuação que não realiza planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades (VILARONGA; MENDES, 2018). Dessa forma, a aproximação dos professores da EJA com o professor da sala de recursos multifuncionais pode ser um diferencial inclusivo não apenas aos estudantes PAEE, mas, a todos os estudantes que possam enfrentar dificuldades no processo de retomada de estudos.

O modelo colaborativo exige uma reestruturação na organização escolar e mostra a necessidade de uma quantidade maior de profissionais de Educação Especial, para que a demanda da sala comum seja atendida, onde a articulação entre os professores é fundamental para que o trabalho coletivo se efetive devendo ser possibilitada pela equipe pedagógica da escola a oferta de momentos para trocas onde são apresentadas as possibilidades e dificuldades vivenciadas nesse processo, e que serão refletidas na elaboração e desenvolvimento do planejamento, avaliações e possibilidades estratégicas pensadas pelos professores de Educação Especial e da

sala comum, que possam favorecer não apenas os estudantes PAEE mas a todos que possam necessitar. Cabe também à equipe pedagógica o suporte administrativo para tal, como prover recursos para formação continuada, recursos materiais necessários, adequação de tempo para planejamento comum entre os professores (MENDES et.al, 2014; MENDES et.al, 2018; SANTOS, 2020).

As consequências da falta do trabalho em conjunto entre os professores que atendem os estudantes PAEE na EJA resultam em demanda excessiva tanto para o professor de educação especial, que em horário reduzido precisa buscar alternativas e soluções para a aprendizagem do estudante, quanto para o professor da sala comum que se depara cada vez mais com a diversidade imensa de demandas em sala de aula e frequentemente se sente desamparado.

O debate sobre a inclusão escolar e o trabalho colaborativo deve partir de reflexões e ações que melhorem a qualidade de ensino para todos os estudantes, e então avaliar o quanto a escolarização na sala de aula comum pode fazer pelos estudantes PAEE e a partir disso, definir suas necessidades educacionais. E mesmo que no trabalho colaborativo possam surgir conflitos e divergência de ideias, pode ser um caminho favorável à inclusão escolar plena, a qual ainda não é observada nas escolas do país, pois ainda não há investimento em recursos físicos, econômicos e humanos suficientes para ser caracterizado como tal (MENDES, 2018, p. 88).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIAS; L. G. Trabalho colaborativo e coensino: uma abordagem à inclusão educacional. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, fev. p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 08 fev.2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em 30. jan. 2021.

BUENO, M. B.; CAMPOS, J. A. de P.P. **Inclusão Escolar na Educação de Jovens e Adultos: Concepções e Práticas Pedagógicas**. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ v. 30, n.63/2020. ISSN 1981-8106e23 [2020]. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/3970/11772>. Acesso em: 01.fev.2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare. Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/>. Acesso em 01.fev.2021.

CARNEIRO, R. U. C.; UEHARA, F. A inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 911 - 934, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8934/5876>. Acesso em: 17 ago. 2018.

FONTES; R. S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

HAAS, C. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: "Isso me lembra uma história"**. 2013. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MARIN, M.; MARETTI, M. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. I **Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. 21 a 23 de outubro de 2014.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. **Ensino Colaborativo: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, Sept. 2017. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000300009&lng=en&nrm=iso. access on 27 Mar. 2021.

PARANÁ, 2008. **PARECER n. 626/08**. Solicitação de revisão ou revogação da Deliberação n. 06/05-CEE/PR para atendimento de adolescentes na faixa etária

de 15 a 17 anos, na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/pareceres.nsf/fef9bc43c12d0fe8032566c1006ce9e5/75fdb6590894094e832574c90068ab29/\\$FILE/PA%20626-08%20Pr%20439-08.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/pareceres.nsf/fef9bc43c12d0fe8032566c1006ce9e5/75fdb6590894094e832574c90068ab29/$FILE/PA%20626-08%20Pr%20439-08.pdf). Acesso em: 02 fev.2021.

PARANÁ. **Instrução n. 014, novembro de 2011**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba: SEED/SUED, 2011.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>. Acesso em: 01 fev.2021.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GUARESCHI, T. Atendimento Educacional Especializado. In SILUK, A. C. P. (Org). **Atendimento Educacional Especializado-AEE: Contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação-CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

VILARONGA, C.A.R.; Mendes, E. Formação de Professores como Estratégia para Realização do Coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. V. 4, n.1, p.19, 2018.

VILARONGA, C.A.R.; Mendes, E. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**. (Online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan. /abr. 2014.

VILCHEZ, Iván Carlos Curioso. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. In: **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. [recurso eletrônico] / Angelo Antonio Puzipe Papim; Mariane Andreuzzi de Araujo; Kátia de Moura Graça Paixão; Glaciélma de Fátima da Silva (Org.) . Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

Capítulo 5

FAZENDO O MELHOR DAS NOSSAS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS NO TRABALHO! O CAPITAL PSICOLÓGICO POSITIVO EM PROFESSORES DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL FUNDAMENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR

Cristienne Gonçalves Pereira Valin

Nilton S. Formiga

Gleyssielle Lira Prochazka

FAZENDO O MELHOR DAS NOSSAS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS NO TRABALHO! O CAPITAL PSICOLÓGICO POSITIVO EM PROFESSORES DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL FUNDAMENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR

Cristienne Gonçalves Pereira Valin

*Mestre em Psicologia Organizacional e do Trabalho, Ecosystema Ânima/
Universidade Potiguar*

Nilton S. Formiga

*Doutorado em Psicologia Social UFPB. Pós-doutorado Psicologia UFRJ.
Docente/Pesquisador Ecosystema Ânima/Universidade Potiguar*

Gleyssielle Lira Prochazka

*Tutora de práticas em Psicologia e Mestranda em Psicologia Organizacional e do
Trabalho no Ecosystema Ânima/ Universidade Potiguar*

RESUMO: Este capítulo tem como objetivo verificar o nível de Capital Psicológico Positivo (CPP) em professores do ensino fundamental, de escolas públicas e/ou privadas, que relatam ter vivenciado em sala de aula situações de alunos vítimas de abuso sexual ou de violência física intrafamiliar. O construto em questão está relacionado a um estado saudável de desenvolvimento psicológico. Participaram 264 professores brasileiros e a coleta se deu de forma intencional por meio eletrônico, com o questionário hospedado no *google.docs*. Eles responderam a Escala de Capital Psicológico Positivo (ECP) e dados sociodemográficos. observaram-se escores médios, tanto na pontuação total do CPPT quanto em suas dimensões (Otimismo, Resiliência, Esperança e Auto-eficácia), tenderam em direção à pontuação máxima de cada variável. Observou-se que a referida escala é viável, adequada e mensura o capital psicológico na amostra pesquisada, contudo, o nível de capital psicológico positivo do professor não sofreu influência significativa das variáveis da violência intrafamiliar vivenciada pelos alunos, sugerindo que esta relação de não existência significativa destas variáveis esteja associada à condição de que o Capital Psicológico Positivo no professor ocorra e se desenvolva a parte destes fenômenos.

Palavras-chaves: Capital Psicológico Positivo. Professor. Violência Intrafamiliar.

INTRODUÇÃO

De acordo com os dados do Ministério da Saúde do Brasil, atualizados em junho de 2019, a violência e os acidentes são as maiores causas de morte e violação de direito do público de 1 a 19 anos de idade, e destas violências, destacam-se: as agressões físicas e sexuais. No mundo, conforme a Organização Mundial de Saúde, existe uma probabilidade de que, uma em cada quatro crianças, ser vítima de maus tratos físicos (OMS, 2017).

Neste aspecto, segundo o documento Atlas da Violência 2019, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), os agressores em sua maioria são da própria família ou conhecidos da vítima. Nestes mesmos dados é revelando que muitas crianças em idade escolar, são vítimas de negligência e submetidas a abuso psicológico dentro de suas próprias casas (Cerqueira et al., 2019).

Sendo assim, segundo Santos e Ippolito (2011), a escola, quanto extensão do ambiente familiar, vem assumir um espaço muito maior do que trabalhar os saberes, os afetos, os valores, os quais, visam, neste ambiente, a construção de uma cultura de prevenção às diversas formas de violência, e se conscientize mais sobre este panorama da violência contra criança e adolescente. Além do mais, o papel do professor no processo de ensino tem se tornado dinâmico e desafiador a cada dia, principalmente por considerar que as salas de aula integram indivíduos com histórias pregressas e contextos psicossociais muito diferentes, associados a história social das crianças e sua família com uma diversidade de sentindo e formas das práticas parentais para administração da conduta social juvenil adequada.

A compreensão deste panorama, por parte do professor, converge para mudanças de suas condutas em sala de aula, visando favorecer as suas capacidades de desempenho e superação tanto quanto as de seus alunos perante as dificuldades e ao sofrimento que ambos possam apresentar, seja na internalidade familiar, seja no desenvolvimento sociocognitivo (Dozena, 2008; Brixner, Formiga, & Navarro, 2019).

Tal condição, quanto fator de ineficiência interventiva no comportamento do aluno, é compreendida a partir das considerações de Rosenberg (2011); para este autor, os educadores, em seu período de graduação, não recebem formação específica para que possam perceber e identificar a violência contra a criança ou adolescente em sala de aula, tão pouco, suas formas de enfrentamento. É destaque também, a consideração de Malacrida (2012), para o qual, há uma necessidade de

implementar currículos de formação inicial do professor, com foco no fenômeno salientado por Rosenberg (2011), pois esta falta, provavelmente, é capaz de gerar um sentimento de despreparo do profissional devido a exigência desses novos desafios sociais que ocupam o espaço escolar.

Afinal, para Borges e Yamamoto (2004), as pesquisas em psicologia têm estudado a diversidade de significados atribuídos ao trabalho pelas pessoas, os quais apresentam entre si correlações e contradições. Assim também, em outras ciências (e.g., antropologia, sociologia, filosofia) o trabalho constitui-se em objeto de estudo, cujo conceito e especificações foram produzidos a partir de suas contribuições, tendo suas origens apresentadas ao longo da história (Bendassolli, 2007). Neste sentido, segundo a perspectiva dos autores supracitados, as concepções atuais acerca do trabalho envolvem a compreensão de diversos aspectos, por exemplo: as relações no trabalho, quem são os trabalhadores, a relevância do trabalho na construção da identidade destes trabalhadores, da subjetividade etc.

As narrativas sobre a origem do trabalho e do sentido existencial tem sido desenvolvida na história sob vários aspectos, e dessa forma, a filosofia, através da mitologia grega apresenta informações valiosas abrindo um campo para compreensões e reflexões a respeito do trabalho, seu sentido e significado (Antunes, 2000; Han, 2017). Para Han (2017), a sociedade moderna é percebida como a sociedade do cansaço ou da fadiga. De acordo com o autor, este fato pode associar-se ao Mito de Prometeu, permitindo refletir uma sociedade composta por sujeitos de rendimento e mecanicistas, os quais não apresentam contato com si próprio.

Ainda, de acordo com Han (2017), na sociedade atual o indivíduo agride a si próprio, provocando uma guerra interna, principalmente ao referir-se às cenas do aparato psíquico. Nesta perspectiva, a representação da águia que devora o fígado de Prometeu remete-se ao próprio ego com o qual está em constante conflito, assim também, o sujeito mecanicista que acredita estar em liberdade, “encontra-se tão acorrentado quanto Prometeu” (p.11).

Neste contexto, atenção à interação entre a organização escolar e o estado psicológico do professor podem oferecer subsídios para melhor compreensão das dinâmicas do processo, contribuindo tanto para implementação de políticas públicas de gestão de pessoas, quanto para o fortalecimento da relação entre escola e família (Jensen & Luthans, 2006). Assim também, considerando a ciência psicológica, área profissional na qual o conhecimento é produzido a partir das interações (Lane, 1994),

ou seja, do mundo no qual as pessoas se relacionam, esta pesquisa pretende apresentar novas possibilidades e alternativas de intervenções para a problemática em questão.

Frente a tais situações, poucas vezes controladas pelo professor, exige que este profissional procure mecanismos de proteção física e até psicológica para amenizar tais experiências no cotidiano de trabalho. Neste contexto, evidencia-se o comportamento organizacional positivo, o qual se refere à capacidade do profissional administrar de forma hábil as suas emoções, como uma espécie de ‘bolsa de valores’, na qual ele irá investir em sua emoção para um ‘lucro’ futuro nas suas relações interpessoais e saúde psicológica (Pereira, Formiga, & Estevam, 2019); a este constructo, Luthans, Avolio, Avey e Norman (2007) o definiram como Capital Psicológico, podendo destacar tendências atuais para uma análise mais funcional destes conceitos e do seu impacto na organização, desde a formação até a prática do docente.

Com isso, o Capital Psicológico Positivo, composto pelas quatro dimensões citadas anteriormente, apresentado inicialmente por Luthans e Youssef (2004) é tido como um dos mais consideráveis constructos relacionados ao Comportamento Organizacional Positivo. Na perspectiva de Seligman (2003), ao estudar o construto, devem ser consideradas as experiências subjetivas, as características individuais, bem como as forças e virtudes para se chegar a este comportamento positivo e às qualidades do indivíduo.

Segundo definição de Luthans, Luthans e Luthans (2004), o capital psicológico positivo trata-se de um estado de desenvolvimento psicológico positivo associado não somente ao comportamento organizacional positivo, mas ao desempenho no trabalho, aos resultados, ao engajamento, à satisfação e à perseverança. Luthans, Youssef e Avolio (2007) afirmam que a teoria do capital psicológico positivo se caracteriza por quatro capacidades psicológicas, ou em outras palavras, por quatro fatores distintos, (i. e., esperança, autoeficácia, resiliência e otimismo), os quais se relacionam satisfatoriamente com o comportamento na organização.

Estas quatro capacidades que abarcam o capital psicológico interagem-se, sinergicamente, complementando-se e contribuindo quanto recurso de ordem superior, bem mais valioso do que cada uma delas analisadas separadamente, que é o estado de desenvolvimento psicológico positivo (cf. Luthans & Youssef, 2004; Luthans et al, 2007). Oriundas de estudos da Psicologia Positiva, a integração destas

capacidades se emprega na sigla HERO, formada a partir de suas iniciais em inglês: *Hope, Efficacy, Resilience, Optimism* (Luthans & Youssef-Morgan, 2017). O indivíduo com capital psicológico elevado possui características intrínsecas de autoeficácia, otimismo, esperança e resiliência (cf. Luthans, Youssef & Avolio, 2007).

Desta maneira, tanto a sociedade quanto a comunidade escolar poderão se beneficiar deste objeto de estudo dispondo de um despertar e de uma capacidade de dar sentido e significado àquilo que costuma ser de difícil compreensão e de morosa resolução no ambiente da escola e da sala de aula, principalmente em função da obrigação social da escola de despertar no outro o interesse subjetivo pelo conhecimento (Tardif, 2007).

Ao desconsiderar tal condições psicologizantes, o trabalho na forma de mercadoria, compromete a auto-estima do trabalhador, ao invés de desenvolver as suas potencialidades, diminui ou nega a sua existência através de conteúdo repetitivo ou mecanicista, como também associa a produção da mais-valia ao processo de acumulação de capital (Borges & Yamamoto, 2004). Esse contexto social é destacado por Antunes (2000) ao falar sobre o individualismo e a competitividade no mercado de trabalho, onde os trabalhadores concorrem entre si para permanecerem no emprego, cuja motivação pelo sucesso demanda uma dedicação quase exclusiva, além da organização.

Sendo assim, segundo Rodrigues (2009), o trabalho do professor é considerado uma das profissões mais antigas e que o processo ensino-aprendizagem, a figura do profissional e a própria instituição educacional vem, ao longo do tempo, se modificando em função das transformações ocorridas no âmbito do trabalho, da cultura e da tecnologia. Assim, a docência envolve a missão de promover a inteligência do outro possibilitando o uso dos saberes e a resolução de problemas (Morin, 2013), e neste aspecto, a característica principal da docência, segundo a concepção de Liciardi (2011) não se trata da fragmentação do trabalho, ou seja, é desenvolvido com autonomia e controle, sendo o professor responsável pela atividade do início ao fim.

Neste sentido, Servilha e Arbach (2011) pontuam que o professor se depara, muitas vezes, diante de um conjunto de situações que são fatores de risco podendo levar o profissional ao adoecimento, por exemplo, alunos desmotivados, pequenos intervalos de descanso, baixos salários, excesso de carga horária, possibilidade de se envolver em desavenças entre os alunos e de estar vulnerável à violência e aos

conflitos destes. Segundo Rodrigues (2009), tais fatos, refletem o funcionamento biopsicossocial do indivíduo conduzindo ao ajustamento das atividades de trabalho conforme as experiências de vida e a motivação do sujeito.

Para Tardif e Lessard (2008), a docência é uma das alternativas de trabalho do ser humano que não tem igual, pois o trabalhador se relaciona diretamente com seu objeto de trabalho, bem como sofre influências dele. Neste caso, faz referência à figura do aluno, que se trata de um sujeito envolvido com diversas emoções, que possui necessidades e posicionamentos os quais o conduzem a transformações e desenvolvimento contínuos. Ainda conforme Tardif e Lessard (2008), exatamente nestas interações é que acontecem as possibilidades de transformação do profissional e da sua prática. Moreira e Chamon (2015), por sua vez, afirmam ser imprescindível que o professor seja “detentor de saberes e práticas, aperfeiçoe o seu conhecimento, em condições de associar o saber teórico e o saber prático adquiridos nas relações humanas e nos fazeres profissionais, nos contextos escolares e não escolares em que habita e transita.” (p. 34).

Mesmo que em alguns momentos, a situação de uma sala de aula pode parecer um caos, de alguma forma, alguns professores conseguem lidar com esta questão de maneira competente e eficiente, principalmente porque dispõem de estratégias e recursos variados, além de perspicácia na observação e compreensão dos problemas (Schaun, 2014). Dado o exposto, as competências e habilidades do professor estão diretamente ligadas a uma prática estritamente humana.

Freire (2014) orienta que esta prática não seja uma “experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura” (p.142). Mas, ao entender que o exercício da docência seja permanentemente imbuído de competência profissional, generosidade, comprometimento, disponibilidade para o diálogo e tomadas conscientes de decisão, outras habilidades são também, necessárias para o processo. Considerando as questões teóricas abordadas neste capítulo, pretende-se verificar o nível de Capital Psicológico Positivo (CPP) em professores do ensino fundamental que relatam ter vivenciado em sala de aula situações de alunos vítimas de abuso sexual ou de violência física intrafamiliar.

MÉTODO

Amostra

Este estudo trata-se de uma pesquisa quantitativa, do tipo descritivo, exploratório e correlacional, envolvendo profissionais da área da educação fundamental no Brasil. Participaram da pesquisa professores brasileiros, para a qual, no que se refere a qualidade da amostra, foi considerada uma probabilidade de 95% ($p < 0,05$), magnitude do efeito amostral ($r \geq 0,50$) e um padrão de poder hipotético ($\pi \geq 0,80$), com o objetivo de verificar a qualidade e suficiência amostral para a realização da pesquisa. A partir desses critérios, efetuou-se o cálculo amostral, observando que, aproximadamente, 264 professores, homens e mulheres, em distintos Estados brasileiros e tipos de escolas seriam suficientes (esta amostra apresentou os seguintes indicadores: $t \geq 1,98$; $\pi \geq 0,95$; $p < 0,05$) para a realização da pesquisa.

Instrumentos para coleta de dados

Os participantes responderam a um questionário contendo:

Escala de Capital Psicológico Positivo no Trabalho (ECPP) – Trata-se de um instrumento elaborado por Luthans, Youssef e Avolio (2007); neste estudo utilizou-se a forma reduzida para 12 itens, desenvolvida por Viseu, Jesus, Rus, Nunes, Lobo e Cara-Linda (2012) para o contexto português. A escala é composta por itens que descrevem para os respondentes, um estado psicológico positivo com o objetivo para enfrentar e empregar o esforço necessário para alcançar sucesso em tarefas desafiadoras. De acordo com os autores, a escala é formada por quatro fatores, sendo três itens relacionados à autoeficácia (E 1 = Sinto confiança em representar minha área de trabalho em reuniões com a gestão; AE 2 = Sinto confiança em contribuir para discussões sobre a estratégia da minha empresa/instituição; AE 3 = Sinto confiança em apresentar informações a um grupo de colegas; quatro fatores relacionados à esperança (ESPER 1 = Se sentir que estou bloqueado no trabalho, penso em muitas formas de solucionar; ESPER 2 = Neste momento, penso que tenho bastante sucesso no trabalho; ESPER 3 = Consigo pensar em muitas formas de alcançar os meus objetivos de trabalho atuais; ESPER 4 = Nesta altura, estou a atingir os objetivos de trabalho que defini para mim próprio); três fatores relacionados à resiliência (RESILI 1 = Posso contar só comigo próprio no trabalho se tiver de ser; RESILI 2 = Habitualmente lido com as questões estressantes com facilidade; RESILI 3 = Consigo

lidar com alturas difíceis no trabalho porque já passei por dificuldades antes); e dois fatores relacionados ao otimismo (OTIMI 1 = Vejo sempre o lado bom das coisas sobre o meu trabalho; OTIMI 2 = Sou otimista sobre o que me vai acontecer no futuro sobre o trabalho). Nesta escala, o sujeito deverá responder numa escala tipo Likert, de seis pontos, o grau de concordância com cada item, variando de 1 = Discordo fortemente a 6 – Concordo fortemente.

No estudo desenvolvido por Formiga, Viseu e Jesus (2014), para o contexto brasileiro, através da análise fatorial confirmatória, com o objetivo de validar tal medida para o referido contexto com amostras de trabalhadores de organizações públicas e privadas, observaram indicadores psicométricos confiáveis ($\chi^2/gf = 1,32$, RMR = 0,05, GFI = 0,98, AGFI = 0,95, CFI = 0,99, TLI = 0,99 e RMSEA = 0,03), os quais, confirmam a estrutura tetra fatorial da ECPP, previamente, proposta por Luthans, Youssef e Avolio (2007) e Viseu *et al.* (2012) em Portugal.

Em um segundo estudo, com trabalhadores brasileiros em distintos setores profissionais, Formiga, Franco, Neto, Guimarães, Oliveira, Pereira e Estevam (2019), observaram indicadores psicométricos ($\chi^2/gf = 1,56$, GFI = 0,97, AGFI = 0,95, RMR = 0,05, CFI = 0,98, TLI = 0,98, RMSEA = 0,04), os quais se encontram muito próximos destacados no estudo dos autores da escala original e observados nos estudos no Brasil. É preciso destacar que a escala revelou uma invariância fatorial, isto é, comparando os indicadores CFI e TLI em três amostras de diferentes trabalhadores no estudo de Formiga *et al.* (2019), houve uma similaridade nestes resultados. Tais condições permitem afirmar que a medida do capital psicológico positivo em trabalhadores é confiável quando se pretender avaliar tal construto neste grupo social.

Foi aplicado um questionário sociodemográfico, com o objetivo de fazer uma breve caracterização dos participantes do estudo no que refere ao sexo, idade, nível de escolaridade, tempo de formado e tempo de serviço.

Também, apresentaram variáveis a respeito da história da violência intrafamiliar relatadas pelo aluno no ambiente escolar experienciado pelo professor e a como este atuou (isto é, apresentou ao respondente algumas experiências bastante comuns do seu relato pessoal sobre os problemas vividos na escola com fenômeno de violência familiar no aluno [por exemplo, ouviu história de violência familiar, teve algum caso concreto, relato feito pelo próprio aluno, apoio ao aluno que sofreu violência, encaminhamento ao conselho tutelar]).

Administração do instrumento da pesquisa e análise de dados.

Na realização desta pesquisa, todos os procedimentos adotados seguiram as orientações previstas na Resolução 466/2012 do CNS e na Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (CFP) para as pesquisas com seres humanos (Conselho Nacional De Saúde [CNS], 2012; Associação Nacional De Pesquisa E Pós-Graduação Em Psicologia [ANPEPP], 2000), aprovado sob o CAAE 32211720.3.0000.8124.

O instrumento da pesquisa foi aplicado aos trabalhadores de forma individual, através de um formulário eletrônico hospedado no *google.docs*. Estes deveriam responder de acordo com a disponibilidade do tempo e espaço físico dos participantes seja no local de trabalho ou de sua residência ou em um momento de lazer. Eles eram convidados a participar de forma voluntária, anônima e privada para responder ao questionário.

Para isso, o endereço eletrônico do questionário foi encaminhado para grupos de profissionais em todo o Brasil, através das redes sociais e grupos de um aplicativo de trocas de mensagem eletrônica. Era informado aos respondentes que desejassem participar, que, quando acessarem o endereço da pesquisa, não seria preciso a identificação pessoal, pois, seria uma pesquisa anônima e sigilosa, podendo desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum para ele ou para o pesquisador.

Desta forma, para aplicação do instrumento, o pesquisador (com experiência prévia na pesquisa), ficou disponível, no e-mail, redes sociais e telefone celular, durante todo o momento da aplicação do instrumento, condição essa que tinha como referência, esclarecer as dúvidas e possíveis incompreensões do instrumento. Um tempo médio de 30 minutos foi suficiente para a conclusão das respostas no instrumento.

Para a análise dos dados, foi utilizado a versão 24.0 do programa estatístico SPSS para Windows e nele, foram realizadas as análises descritivas, correlações de Pearson, alfa de Cronbach, teste t de *Student* e Anova.

Além desses cálculos, utilizou-se o programa AMOS 22.0 para realizar a análise fatorial confirmatória do construto (isto é, da escala) utilizada na dissertação. Esse programa estatístico tem a função de apresentar, de forma mais robusta, indicadores psicométricos que visam uma melhor construção da adaptação e acurácia

da escala estudada, bem como, permite desenhar o modelo teórico pretendido no estudo.

Considerou-se como entrada a matriz de covariâncias, tendo sido adotado o estimador ML (*Maximum Likelihood*). Sendo um tipo de análise estatística mais criteriosa e rigorosa, testou-se a estrutura teórica que se propõe neste estudo: isto é, a estrutura com um único fator. Esta análise apresenta alguns índices que permitem avaliar a qualidade de ajuste dos dados ao modelo proposto (Hair, Tatham, Anderson, Black, 2005; Marôco, 2010; Lattin, Carroll, Green, 2011). A seguir serão apresentados esses indicadores:

- O χ^2 (qui-quadrado) testa a probabilidade do modelo teórico se ajustar aos dados: quanto maior o valor do χ^2 pior o ajustamento. Entretanto, ele tem sido pouco empregado na literatura, sendo mais comum considerar sua razão em relação aos graus de liberdade ($\chi^2/g.l.$). Neste caso, valores até 3 indicam um ajustamento adequado.

- *Raiz Quadrada Média Residual* (RMR), que indica o ajustamento do modelo teórico aos dados, na medida em que a diferença entre os dois se aproxima de zero.

- O *Goodness-of-Fit Index* (GFI) e o *Adjusted Goodness-of-Fit Index* (AGFI) são análogos ao R^2 na regressão múltipla e, portanto, indicam a proporção de variância-covariância nos dados explicada pelo modelo. Os valores desses indicadores variam de 0 a 1, sendo que os valores na casa dos 0,80 e 0,90, ou superiores é considerado satisfatório.

- A *Root-Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA), com seu intervalo de confiança de 90% (IC90%), é considerado um indicador de desadequação de “maldade” de ajuste, isto é, valores altos indicam um modelo não ajustado. Assume-se como ideal que o RMSEA se situe entre 0,05 e 0,08, aceitando-se valores até 0,10.

- O *Comparative Fit Index* (CFI) - compara de forma geral o modelo estimado ao modelo nulo, considerando valores mais próximos de 1 como indicadores de ajustamento satisfatório.

- *Tucker-Lewis Index* (TLI), apresenta uma medida de parcimônia entre os índices do modelo proposto e do modelo nulo. Varia de zero a um, com índice aceitável acima de 0,90.

- O *Expected Cross-Validation Index* (ECVI) e o *Consistent Akaike Information Criterion* (CAIC) são indicadores geralmente empregados para avaliar a adequação

de um modelo determinado em relação a outro. Valores baixos do *ECVI* e *CAIC* expressam o modelo com melhor ajuste.

Realizaram-se, também, tanto o cálculo de confiabilidade composta (CC) quanto da variância média extraída (VME); no primeiro indicador exige-se que o nível do escore seja acima de 0,70, enquanto no segundo indicador é preciso um nível acima de 0,50.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a finalização da coleta, verificou-se a presença de *outliers* multivariados, o qual, se deu através do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov (KS) utilizado para análise de amostras superiores a 100 sujeitos (cf. Nascimento, Tibana, Ferreira, Prestes, 2014; Miot, 2017); observou-se a existência de uma normalidade na amostra (KS = 0,48; $p < 0,19$).

O estudo foi composto por uma amostra total de 264 professores em todo o Brasil, com a maior concentração de respondentes (32%) do Estado do Mato Grosso. Todos eram funcionários de escolas, os quais, 58% de escola privada, 28% de escola pública e 14% de ambas as escolas. Todos apresentavam curso superior em educação, tendo 79% destes com especialização. 78% dos respondentes eram do sexo feminino, com a maioria, 42%, tendo uma renda econômica de R\$ 3.000,00 reais e 52% apresentaram estado civil casado. No que se refere ao tempo de atuação, 75% tinham oito anos de trabalho na área educacional.

A partir dessas informações, inicialmente, atendeu-se ao objetivo mais específico da dissertação, este, referente a análise psicométrica da escala CPPT; destaca-se que a necessidade desta análise se deve aos seguintes critérios: Por se tratar de uma pesquisa pioneira com professores em todo o Brasil sobre o tema em questão (capital psicológico positivo); devido as recentes buscas nos sites da produção científica brasileira e internacional, na área da psicologia geral, psicologia do desenvolvimento, psicologia social, psicologia organizacional e do trabalho, entre outras áreas científicas, durante o período de dezembro de 2020 a Novembro de 2021, (por exemplo, scielo.br, newpsi.bvs-psi.org.br, pepsic.bvsalud.org, <https://www.periodicos.capes.gov.br>) não foram encontrados estudos sobre esse tema e muito menos, quanto à administração da escala de medida.

A partir da identificação da normalidade da amostra, a qual assegurou a viabilidade e condição dela para as análises estatísticas; nesta etapa do estudo procurou-se avaliar a consistência interna dos instrumentos e que, para isso, utilizou-se o cálculo do *Alfa de Cronbach* como critério desta avaliação inicial da qualidade das medidas.

A título de informação a respeito do cálculo do alfa, este se trata de um dos indicadores psicométricos mais utilizados para verificar a consistência ou validade interna do instrumento, que varia de um valor mínimo (0,70) a máximo (1,00), contudo quanto mais próximo de 1, melhor será sua precisão, o que significa que os itens são homogêneos em sua mensuração, produzindo a mesma variância, caracterizando uma segurança para a medida do fenômeno que se quer avaliar (Kline, 2005; Pasquali, 2011).

Além desse indicador, a fim de oferecer maior garantia psicométrica desses alfas, utilizou-se também, a correlação intraclasse (CCI, em inglês ICC) para avaliar a homogeneidade e proporção de variabilidade atribuída aos itens (Hard & Strickland, 2010) e às medidas em questão. Assim considerado, observou-se que os alfas da referida escala foi a seguinte: Escala de Capital Psicológico Positivo (ECPPT) teve alfa de **0,89 (ICC = 0,89 [95%IC] = 0,81-0,90 (p < 0,001).**

Tanto estes critérios estiveram acima do indicador psicométrico esperado (o qual poderá considerar como muito bom) e, também, foram significativos. Chama-se à atenção para o resultado do intervalo de confiança no Coeficiente de Correlação Intraclasse (CCI), os quais permaneceram em intervalos próximos aos observados no *alfa de Cronbach* (α), garantindo com isso, a confiabilidade das medidas na amostra estudada, caso sejam realizados estudos futuros com uma amostra que assuma características muito semelhantes às observadas nesta dissertação. Isto é, ao considerar o ICC, provavelmente, encontrar-se-á valores próximos aos apresentados nesta pesquisa.

Reconhecido, através desses cálculos, que os sujeitos da pesquisa foram capazes de responder de acordo com o que se esperava em termos da perspectiva comportamento-domínio teórico abordados nesta dissertação, é possível afirmar que a escala CPPT administrada nesta pesquisa possibilita uma confiança de medida quando se pretende avaliar o fenômeno-problema relacionado a capacidade do respondente avaliar a capacidade de enfrentamento ou emprego do esforço

necessário para alcançar sucesso em tarefas desafiadoras, tendo baixo abalo emocional laboral;

Avaliada a análise e corroborado o quanto a escala foi confiável relacionada ao construto proposto, a partir do alfa de *Cronbach* verificado. A pretensão em ter utilizado tal indicador, mesmo tendo sido observado nos estudos dos autores supracitados, alfas fidedignos não se trata de um simples benefício de tautologia científica (e.g., Pasquali, 2011).

É fato que quanto mais se conhece os escores dos alfas em termos temporal, contextual e amostral de uma determinada medida, mais ela é capaz de garantir a qualidade teórica e empírica abordada, contribuindo com isso, para o desenvolvimento do instrumento. Mesmo que estes cálculos tenham garantido à fidedignidade das medidas, com base na perspectiva teórica abordada, é preciso destacar que para essas análises existe um limite; elas pautam-se na estrita relação dos dados obtidos, passando a não considerar um modelo teórico fixo relacionado aos seus fatores, teoricamente, preconizados nos estudos supracitados sobre tais escalas.

A condição expressa no parágrafo acima limita a extração com base na teoria, bem como impossibilita os possíveis ajustes dos erros de medida, os quais não permitem expandir a habilidade exploratória (e até confirmatória) do pesquisador, sua eficiência teórica e estatística quando se quer provar a hipótese estabelecida na pesquisa associada à observação de relações simultâneas entre as variáveis (e.g., Formiga, Melo, Pires, Aguiar, 2015).

Assim, com base nos pressupostos teóricos e fatoriais das escalas utilizadas, isto é, a Escala de Capital Psicológico Positivo no Trabalho (ECPPT), desenvolvida por Luthans, Youssef e Avolio (2007), organizada em quatro fatores, comprovado por Viseu, Jesus, Rus, Nunes, Lobo e Cara-Linda (2012) para o contexto português, foi desenvolvida uma avaliação buscando atender as perspectivas axiomáticas expostas acima; partiu-se de forma segura, com base na avaliação dos indicadores psicométricos apresentados nas pesquisas dos autores citados, que as organizações fatoriais poderiam ser se estruturar de forma semelhante.

Sendo assim, realizou-se uma análise fatorial confirmatória, tendo como orientação hipotética a representação de um construto reflexivo, o qual tem seu núcleo de base conceitual associado aos itens, de acordo com os pressupostos dos autores supracitados.

Desta maneira, para a verificação da estrutura fatorial da CPPT, optou-se por deixar livre as covariâncias (ϕ , ϕ) entre os fatores e observou-se que os indicadores de qualidade de ajuste do modelo pretendido estiveram próximos às recomendações apresentadas na literatura sobre este tipo de análise estatística (cf. Hair; Anderson, Tatham, Black, 2005), bem como aos observados nos estudos com estas mesmas escalas desenvolvidas por outros autores (ver tabela 1).

Na tabela em sequência a descrição desses resultados, pode-se observar que tal medida foi confirmada, pois os indicadores corresponderam aos critérios estatísticos estabelecidos, os quais foram em suas respectivas organizações fatoriais, axiomáticamente, propostos. Desta maneira, seja com base no estudo da publicação original com seus indicadores psicométricos relativos a análise fatorial confirmatória, seja em relação aos estudos posteriores, os quais são exploratórios, ao comparar com os resultados observados na dissertação, pode-se afirmar que a CPPT foi corroborada e pode se considerar confiável e em condição a verificar o construto avaliado na dissertação.

Sendo assim, ao ter como objetivo específico a verificação da estrutura fatorial do construto, para a administração e compreensão dele no desenvolvimento teórico estabelecido nesta pesquisa, é possível admitir que não apenas poderá ser utilizado, quanto este é capaz de avaliar de forma confiável a pretendida medida.

Tabela 1 - Indicadores psicométricos da estrutura fatorial da ECPPT em professores.

Modelos Fatoriais dos construtos	χ^2/gf	RMR	GFI	AGFI	CFI	TLI	RMSEA (intervalo)	CAIC	ECVI (intervalo)
ECPPT (tetrafaotiral)									
Indicadores originais	1,40	0,05	---	---	0,98	---	0,05 (0,01- 0,08)	---	---
Indicadores estudos verificação	1,56	0,05	0,97	0,95	0,98	0,98	0,04 (0,02- 0,06)	380,70	0,43 (0,38- 0,52)
Indicadores no presente estudo	1,39	0,03	0,98	0,97	0,99	0,99	0,02 (0,00- 0,05)	279,35	0,37 (0,21- 0,46)

Fonte: Adaptação do autor.

Os resultados obtidos nestas análises, apresentadas na tabela 1, revelaram que o modelo tetrafatorial para ECPPT (organizado numa estrutura de quatro fatores, Autoeficácia, Esperança, Resiliência e Otimismo), tendo os possíveis erros de medidas ajustados, se adequa a proposta teórica da medida do respectivo construto. Atenta-se que para o modelo tetra fatorial da ECPPT, no qual, as associações PHI (Φ) foram positivas e significativas, variando de 0,46 a 0,79. Ainda nestas análises, observaram-se que todas as saturações (λ - Lambdas,) estiveram dentro do intervalo esperado $[0 - 1]$, as quais variaram, em termos gerais nos construtos de 0,55 a 0,89. Desta forma, não houve problemas de estimação na associação itens-fator para o construto da ECPPT, pois todas foram estatisticamente diferentes de zero ($t > 1,96$, $p < 0,001$).

No que se refere a validade deste construto para análise estrutural, realizou-se tanto o cálculo de confiabilidade composta (CC), para o qual exige-se um nível de escore acima de 0,50, quanto da variância média extraída (VME), devendo apresentar um escore acima de 0,70. Observou-se que o CC e o VME estiveram acima do exigido na literatura estatística (Hair *et. al.*, 2005; Marôco, 2010; Lattin *et. al.*, 2011), a saber: de 0,61 e 0,92. Estes indicadores evidenciam, respectivamente, a confiabilidade e validade convergente em ambos os construtos avaliados.

Atendido aos objetivos e hipóteses específicas, as quais ressaltam a sua necessidade, pois quando consultada na literatura sobre o tema abordado nesta dissertação (a título de lembrança: o capital psicológico positivo em professores [cf. Scielo.br; Scielo.com; Pepsic.bvsalud.org, entre outros] não foram encontrados estudos que contemplassem, não apenas a especificidade da amostra, bem como, a proposta teórica do CPPT.

A partir desses resultados e ciente de que eles são confiáveis para mensurar o capital psicológico positivo em professores, realizou-se uma análise descritiva, a qual, objetivo central da dissertação (verificar o nível de CPPT e suas dimensões em professores); com isso, na tabela 2, pode-se verificar que os escores médios foram, tanto na pontuação total do CPPT, quanto nas dimensões deste construto, tenderam em direção a pontuação máxima de cada variável, podendo destacar que estiveram acima da mediana, indicador estatístico que sugere um resultado mais do que a metade.

Tabela 2: Escores médios do CPPT e suas dimensões em professores.

Estatística	CPPT	AEF	ESP	RESIL	OTIM
Média	58,40	16,80	19,64	11,96	9,77
d.p.	12,04	4,05	4,58	3,02	2,81
Mediana	58,00	15,00	19,00	11,00	9,00
Min.	21,00	3,00	4,00	3,00	2,00
Max.	78,00	18,00	24,00	18,00	12,00

Nota: CPPT = Capital Psicológico Positivo no Trabalho; AEF = Autoeficácia, ESP = Esperança, RESIL = Resiliência, OTIM = Otimismo.

Fonte: Adaptação do autor

Em seguida avaliou-se a relação das variáveis a respeito da história da violência intrafamiliar relatada pelo aluno no ambiente escolar experienciado pelo professor e a como este atuou (a título de lembrança: o quanto o respondente já soube ou experienciou alguma situação sobre os problemas vividos na escola com fenômeno de violência familiar no aluno [por exemplo, ouviu história de violência familiar, teve algum caso concreto, relato feito pelo próprio aluno, apoio ao aluno que sofreu violência, encaminhamento ao conselho tutelar]); sendo assim, através da análise de correlação de Pearson verificou-se a relação entre essas variáveis e o capital psicológico positivo.

Na tabela 3, pode-se observar que, as experiências dos professores relacionadas ao ouvir histórias de violência familiar, ter casos concretos, relacionou-se positivamente com o capital psicológico positivo no trabalho (CPPT). Houve correlação negativa apenas com a variável, procura dos alunos violentados e a oferta de apoio que o professor deu ao aluno com história de violência.

Tabela 3 - Escores correlacionais entre as variáveis a respeito dos relatos de violência no ambiente escolar e o capital psicológico em professores

Variáveis	Ouviu história de violência	Teve casos de violência	Foi procurado pelo aluno violentado	Ofereceu apoio ao aluno violentado	Encaminhou algum caso ao conselho tutelar
CPPT	0,02	0,02	-0,19*	-0,18*	-0,06

Notas: CPPT = Capital Psicológico Positivo no Trabalho.

Fonte: Adaptação do autor

Realizou-se em seguida uma análise de frequência das respostas dos respondentes entre as variáveis; desta forma, através de um *qui-quadrado* avaliaram-se os percentuais de respostas dos participantes em relação a variável independente (capital psicológico positivo) e dependente em relação as variáveis da história da violência intrafamiliar (por exemplo, ouviu história de violência familiar, teve algum caso concreto, relato feito pelo próprio aluno, apoio ao aluno que sofreu violência, encaminhamento ao conselho tutelar). Devido à diversidade na distribuição dos escores observados nas variáveis em questão, efetuou-se a distribuição nestas variáveis por níveis, recorrendo à técnica de quartis definindo-se três níveis das variáveis (1 = baixo, 2 = moderado e 3 = alto) de capital psicológico positivo. Com base neste cálculo, avaliou-se percentuais de respostas dos participantes em relação as variáveis independentes e dependentes.

Considerando a distribuição dos escores por níveis, observados nas variáveis em questão (Na sua escola você já **ouviu alguma história** de violência familiar em que algum aluno da escola tenha vivido? Você já **teve algum caso** de aluno vítima de violência familiar na sua sala de aula? Na sua escola algum aluno já lhe **procurou para falar sobre uma história de violência** que ele tenha passado em sua casa? Você já **encaminhou algum caso de violência familiar** para a direção da escola e/ou o conselho tutelar?), percebeu-se, em relação ao capital psicológico positivo, os resultados não foram significativos entre os níveis de variação do capital psicológico positivo.

Neste capítulo pretendeu-se verificar o nível do CPPT em professores e o quanto este construto poderá ser influenciado por variáveis relativas ao fenômeno da história da violência experienciado no contexto escolar dos jovens; sendo assim, tais variáveis foram administradas a professores com alunos vítimas de violência intrafamiliar nas escolas que lecionam, públicas e particulares. Antes de atender a este ponto central, procurou-se verificar o quanto a medida psicológica do CPPT é confiável para a sua avaliação em professores. O interesse nesta etapa, de tendência mais psicométrica, se deve ao fato de não ter encontrado nas bases de dados da produção científica brasileira e da América do Sul estudos que contemplassem tais variáveis no referido tipo de amostra, bem como que apresentassem explicações causais entre as variáveis.

Sendo assim, considerando os indicadores de consistência interna (alfa de Cronbach e Intervalo Intraclasse - ICC), destaca-se que a medida utilizada foi capaz

de avaliar o construto proposto pelos autores supracitados (a saber: Luthans, Youssef, Avolio, 2007; Formiga, Viseu, Jesus, 2014), numa amostra de professores.

De igual forma, destaca que no CPPT, os professores avaliaram o seu estado psicológico e funcional, com base no investimento emocional que eles fazem para manter-se saudável, permitindo com isso, que em outros estudos futuros, uma amostra similar a desta dissertação também poderá responder em direção semelhante a deste estudo; com isso, afirma-se que não somente foi consistente, mas também, corroborou a organização fatorial estabelecida pelos autores citados no parágrafo acima, especificando o espaço laboral docente.

Esta escala é considerada tanto fidedigna para uma amostra de professores brasileiros, quanto corresponder às definições e fatorialização do construto utilizado para o presente estudo. Desta maneira, tais análises garantiram à avaliação psicossocial das variáveis em relação à experiência do professor na escola e seus impactos no sistema de trabalho e ambiente laboral vivido por ele, especialmente, quando se trata do envolvimento deste num espaço escolar com histórias de violência intrafamiliar vividas pelos alunos.

Para garantir a qualidade conceitual e sua fidedignidade, na análise confirmatória realizada, apresentada na tabela 1, considerou-se como mais um critério empírico consistente. Ao comparar os indicadores estatísticos na avaliação da estrutura fatorial é destacável a similaridade dos escores psicométricos para cada construto, os quais permitem afirmar que a distribuição fatorial do Capital psicológico positivo em professores foi bastante próxima aos observados em amostras com outros tipos de trabalhadores, nos estudos dos autores supracitados.

Independentemente do tipo amostral, com o qual os estudos destacados no desenvolvimento dos capítulos sobre cada construto, nesta dissertação, [respectivamente, Luthans, Youssef e Avolio (2007), Formiga, Viseu e Jesus (2014) e Pereira, Formiga e Estevam (2019)], todos os indicadores apresentaram indicações de uma mesma estrutura fatorial e que, salientando que as perspectivas teóricas abordadas, seguem o mesmo padrão de avaliação psicológica, tendo por base a definição de cada variável, no ambiente de trabalho desses professores. Evidenciou-se que tal medida psicológica utilizada, de forma inferencial, mensura as variáveis propostas de forma bastante segura e confiável, cujos resultados foram consistentes com aqueles descritos na literatura apresentada sobre o tema. Desta maneira, pode-se afirmar que não somente é possível administrar esta medida do CPPT, mas,

também, que elas foram seguras em sua avaliação, conforme estabelece Pasquali (2011) e Hutz, Bandeira e Trentini (2015), em relação aos critérios psicométricos observados na dissertação.

Ciente da segurança da escala, procurou-se atender ao objetivo central da dissertação: Avaliar o nível do CPPT e suas dimensões, condição a qual, destaca-se, que os participantes (estes, professores) revelaram ter de moderado a alto capital psicológico positivo. Esta condição poderá ser explicada, como algo bastante útil, a partir das concepções de Keyes e Haidt (2003), bem como, Pauli, Cerutti e Andrêis (2018). De acordo com os autores, o equilíbrio entre os aspectos emocionais e sociais do indivíduo proporciona o seu desenvolvimento saudável e pleno, pois é capaz de gerar no trabalhador, melhor condição cognitiva para avaliação de sua melhor ação social e interpessoal frente aos problemas que poderiam interferir na sua vida e profissionalidade.

Ao atuar nesta direção, o profissional não apenas seria capaz de inibir os fatores de risco para si mesmo, mas, também, para todo o sistema escolar e os atores que dele fazem parte. De acordo com os autores supracitados no parágrafo acima, as dimensões do capital psicológico que tratam, respectivamente, da capacidade do indivíduo de projetar e alcançar metas difíceis em função da sua determinação, da capacidade em apresentar uma conduta positiva nos comportamentos e por fim, da capacidade do indivíduo de sobressair-se de uma situação difícil, ao serem analisadas separadamente, contribuíram para que o indivíduo apresentasse desempenho inferior e menos consistente do que quando analisadas em conjunto no contexto de sua saúde psicossocial.

Também, segundo Luthans et al (2008) e Formiga, Viseu e Jesus (2014), investir nos fatores de proteção e sinergia com foco no estímulo da esperança e otimismo, seria uma questão de assimilação de experiência na vida, especialmente, na vida profissional, fazendo o professor desenvolver mecanismos psicológico de defesa em direção de sua saúde mental. Nesta direção, os resultados apresentados corroboram com o estudo de Brixner, Formiga e Navarro (2019), pois tais reflexões são encontradas seguindo direção reflexiva semelhante; para estes autores, o professor poderá ser acometido também pelos sentimentos que influenciam a condição da depressão e cronicidade do Burnout, e por conseguinte, disfunção social, por não conseguir responder ou interferir na vida dos alunos (Carneiro, 2001; Silva et al., 2015; Silveira et al., 2016; Esteves, Leão, Alves, 2019), fazendo com que estes

profissionais invistam muito mais numa espécie de ‘bolsa de valores emocionais’, a fim de não adoecerem.

No que se refere às mesmas variáveis da violência intrafamiliar e sua interferência na dinâmica emocional dos professores (isto é, o capital psicológico positivo), os resultados não foram significativos, destaca-se, ao salientar esses resultados, que é preciso destacar que a teoria do capital psicológico positivo sustentada por Luthans e Youssef (2004) e Luthans et al (2007) remete-se à manifestação e avaliação das quatro dimensões em conjunto (i.e., esperança, autoeficácia, resiliência e otimismo), o que foi diferente nesta dissertação, haja vista que destas quatro, três dimensões tiveram predição para a disfunção social, conforme já citado no início desta discussão.

O fato destas variáveis da violência não impactarem negativamente o capital psicológico do professor, também é explicitado por Formiga, Viseu e Jesus (2014), ao referenciarem-se na teoria de Luthans, Youssef et al (2007) sobre o capital psicológico, afirmando que é preciso que o indivíduo empregue maior esforço, da melhor forma possível, para alcançar sucesso perante as situações e tarefas desafiadoras do trabalho, de maneira a conduzir-se na direção de seus objetivos com enfrentamento positivo deles.

Neste aspecto, o fato do professor apresentar uma ‘bagagem emocional’, ou um estado de desenvolvimento psicológico positivo diante de uma situação de violência intrafamiliar vivenciada por seu aluno, associa-se também com os achados dos estudos de Moreira e Chamon (2015) e Schaun (2014), quando tais autores afirmam que é imprescindível que o professor aperfeiçoe seu conhecimento através da associação entre teoria e prática, adquirido comumente, por meio das relações humanas, nos contextos escolares, fato este, aparentemente perceptível nesta dissertação.

Considerando o investimento emocional desenvolvido pelos professores diante dos quadros de violência de seus alunos, observados neste estudo, este investimento é justificado pelo sentido e significado que estes professores dão ao seu próprio trabalho, fato explicitado por Dejourns (2007) baseado na psicodinâmica do trabalho, quando o trabalhador busca estratégias defensivas para evitar o adoecimento decorrente de situações laborais. Assim também, é corroborado por Clot (2006) ao falar sobre a função psicológica do trabalho, afirmando a importância do trabalhador observar a si próprio e a necessidade de separar-se da tarefa que lhe foi confiada, a

qual contribui para o seu poder de influenciar e ser influenciado.

Neste mesmo sentido, essa investidura emocional por parte do professor também é explicada por Tolfo e Piccinini (2007), cujas concepções teóricas abordam o valor e a representação social que o trabalho tem para o trabalhador, em especial no que se refere aos aspectos da autorrealização, satisfação pessoal, alcance dos resultados, reconhecimento, autodeterminação, aprimoramento da subjetividade favorecida no convívio social, bem como pelo sentimento de pertencimento (Antunes, 2000; Morin, 2001; Lima, Tavares, Brito, & Cappelle, 2013).

De forma geral, a contribuição dos estudos sobre a psicologia positiva defendida por Seligman (2003) e discutida também por Paludo e Koller (2007), são concepções e avaliações que reportam às experiências subjetivas, às características individuais e às forças e virtudes do indivíduo capaz de gerar e gerir nele elementos para um comportamento organizacional positivo. Com base nos achados deste capítulo, é possível afirmar, em termos gerais, que as hipóteses foram garantidas e, de fato, um melhor capital psicológico positivo poderá contribuir para uma organização da saúde e relação interpessoal destes profissionais.

Porém, na avaliação das especificidades do ambiente laboral dos professores, os resultados precisam ser refletidos de outra forma: acredita-se que, considerando os contextos de experiência com as histórias de violência intrafamiliar experienciadas por eles, os construtos da psicologia positiva relativos ao capital psicológico, não são suficientes. A psicologia positiva estuda os aspectos positivos da vida com incentivo à saúde e à felicidade do ser humano, e em contraponto a esta perspectiva teórica, percebeu-se aspectos negativos nas especificidades do ambiente de trabalho do professor (i.e., a violência intrafamiliar sofrida pela criança ou adolescente) que foram identificados pela maioria dos professores, haja vista que para 94 % da amostra já ouviram sobre algum caso de violência na escola onde trabalha, e que 82% dos professores já tiveram algum caso concreto de violência intrafamiliar vivido por um aluno de sua sala de aula.

Diante desses resultados é preciso destacar que, de acordo com Cerqueira et al (2019), Volnovich (2010), Imach (2017) e Azambuja e Ferreira (2011), existe uma estatística considerada alta no que se refere à manifestação da violência contra criança e adolescente, mesmo havendo diferenciações nos graus de severidade da mesma, fato bastante perceptível nas respostas dos professores; os autores supracitados afirmam que para cada quatro crianças, uma será vítima de alguma

forma de violência, seja maus tratos físicos ou sexuais. Os mesmos autores também afirmam que os agressores, em sua maioria, são da própria família da vítima (configurando assim, a violência intrafamiliar), ou conhecido da mesma, os quais, numa relação de poder e afeto, geralmente submetem as crianças a abusos dentro de suas próprias casas.

Frente a tal situação, atividades que atendessem a necessidade de um treino de controle de estresse seriam de muita utilidade, pois contribuiria para o desenvolvimento de habilidades sociais relacionadas à comunicação e competências de relacionamento interpessoal (Vieira-Santos, Del Prette, Del Prette, 2018; Júnior, Camargo, Moreira, 2019). Neste aspecto, é preciso destacar a existência de um estado psicológico de responsabilidade do professor o qual provoca a necessidade de um investimento emocional; tal reflexão é corroborada pelo estudo de Formiga e Freire (2018), para os quais, lidar de forma saudável com as experiências vividas ao longo da carreira profissional, cuja maneira de encarar estas experiências é o fator determinante para a autoestima e satisfação profissional.

Ao verificar esses resultados, torna-se necessário salientar os estudos de Moreira (2012) e de Barros-Duarte et al (2007), os quais afirmam que a exposição dos professores a determinadas circunstâncias de causa-efeito contribui para o aparecimento de pequenos sinais de problemas de saúde física ou mental, que nem sempre são valorizados. Tal reflexão é corroborada a partir das concepções teóricas de Brixner, Formiga e Navarro (2019), ao enfatizar que se a relação professor-educação-aluno apresentar contrariedades provenientes do trabalho, com referência a quaisquer aspectos, certamente, o professor apresentará sinais e sintomas patológicos, caso não invista em fatores de proteção emocional.

A partir das premissas da psicologia organizacional e do trabalho aplicada à atuação do professor e gestão da escola, bem como, evidenciado neste capítulo, nota-se as responsabilidades de ambos (isto é, professor e escola) para a promoção e manutenção da saúde emocional do profissional atuante no ambiente laboral, de maneira que este profissional desenvolva seu trabalho com melhores desempenhos e maiores resultados.

Acredita-se, com base nestes achados, na impossibilidade de uma intervenção unilateralidade quanto a responsabilidade exclusiva da escola ou do profissional da educação, mas sim, da possibilidade de que escola e professor ou organização e trabalhador desenvolvam tanto políticas institucionais, quanto práticas de

desenvolvimento e treinamento de condutas organizacionais socialmente desejáveis. Destaca-se a necessidade de se desenvolver e manter uma cultura organizacional para o bem e a saúde do trabalhador, de modo que contribua muito mais do que os investimentos nos processos de reivindicação e nos movimentos sociais de paralização laboral (Damião, 2013; Boehs, Silva, 2017; Santos, 2017; Hutz, Bandeira, Trentini, Vazquez, 2020).

REFERÊNCIAS

- Antunes, A, Caetano, A. & Cunha, M. P. (2013). O papel do capital psicológico na criação de valor para as organizações. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*. 12 (3), 2-10.
- Azambuja, M. R. F.de & Ferreira, M. H. M. (2011). Violência sexual contra crianças e adolescentes. Porto Alegre: Artmed.
- Barros-Duarte, C., Cunha, L. & Lacomblez, M. (2007). INSAT: uma proposta metodológica para análise dos efeitos das condições de trabalho sobre a saúde. Retirado de <https://doi.org/10.4000/laboreal.12554>
- Bendassolli, P. F. (2007). Trabalho e identidade em tempos sombrios. São Paulo: Ideias e Letras.
- Boehs, S. T. M. & Silva, N. (org.). (2017). Bem-estar, felicidade e satisfação de vida na aposentadoria: Construindo reflexões. Psicologia Positiva nas Organizações e no Trabalho – conceitos fundamentais e sentidos aplicados 1ª ed. São Paulo: Vetor.
- Borges, L. de O. & Yamamoto, O. H. (2004). O mundo do Trabalho. In Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E. & Bastos, A. V. B. (orgs.), Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil (pp. 24-62). Porto Alegre: Artmed.
- Brixner, J. Formiga, N. & Navarro, M. M. (2019). Professor, você se sente bem? Os fatores de proteção do distúrbio psíquico em professores de escola pública de Brasília, Distrito Federal, Brasil. Brasília: Novas Edições Acadêmicas.
- Carneiro, M. C. B. G. C. (2001). A saúde do trabalhador professor. (Dissertação de mestrado). Universidade de São Carlos, São Paulo/Brasil.
- Cerqueira, D., Bueno, S., Lima, R. S., Neme, C., Ferreira, H., Alves, P. P., Marques, D. & Reis, M. (2019). Atlas da Violência. Brasília: IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Clot Y. (2006). A função psicológica do trabalho. Petrópolis: Vozes.
- Conselho Federal de Psicologia do Brasil (CFP). (2000). Resolução nº 016 de 20 de dezembro de 2000 do Conselho Federal de Psicologia: Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos.
- Damião, P. C. M. A. (2013). Cultura organizacional e liderança num agrupamento de escolas: Estudo de caso sobre as representações de professores. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.26/8723>

- Dejours, C. (2007). *A Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dozena, A. (2008). Uma breve análise sobre a postura dos alunos em sala de aula: pontos de vista. *Geografia*, 17(4). Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/geografia>
- Esteves, G. G. L., Leão, A. A. M., & Alves, E. O. (2019). Fadiga e Estresse como preditores do Burnout em Profissionais da Saúde. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 19(3), 695-702. Retirado de doi: 10.17652/rpot/2019.3.16943
- Formiga, N. S., Viseu, J., & Jesus, S. N. de. (2014). Verificação empírica de uma medida de Capital Psicológico Positivo em trabalhadores brasileiros. *Eureka*, 11(2), 284-300.
- Formiga, N., Franco, J. B., Neto, A., Guimarães, W., Oliveira, M. A., Pereira, G., & Estavam, I. (2019). A medida de capital psicológico positivo: evidência da invariância fatorial em trabalhadores de distintas profissões em João Pessoa-PB e Natal-RN. *Psicologia e Saúde Em Debate*, 5(1), 19-36. Recuperado de <https://doi.org/10.22289/2446-922X.V5N1A>
- Formiga, N.S, Melo, G, F, Pires, R.C. M. & Aguiar, A. V. V. S. (2015). Escala das actividades de hábitos de lazer: comparação de modelos estruturais em função do sexo, idade e tipo de escola. *Rev. Psicol. Trujillo (Perú)* 15(2): 208-219.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* 49ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hair, J. F., Tatham, R. L., Anderson, R. E., & Black, W. (2005). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Han, B. C. (2017). *La sociedade del cansancio* 2ed. Buenos Aires: Herder.
- Hutz, C. S., Bandeira, D. R., & Trentini, C. M. (ed.) (2015). *Psicometria*. Porto Alegre: Artmed.
- Imach, S. C. (2017). *Abusos Sexuales y traumas em la infancia* (1 ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Jensen, S. M., & Luthans, F. (2006). Relationship between entrepreneurs' psychological capital and their authentic leadership. *Journal of Managerial Issues*, 18, 254-273.
- Júnior, E. G., Camargo, M. L., & Moreira, M. C. (2019). Habilidades Sociais Profissionais: produção científica nacional e relevância do tema para a saúde dos trabalhadores. *Revista De Psicologia*, 10(2), 41 - 50. Recuperado de <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/39967>
- Keyes, C. L. M., & Haidt, J. (2003). *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. Washington DC: American Psychological Association.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. 2nd edition. New York: The Guilford Press.
- Lane, Silvia Tatiana Maurer. (1994). *Psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia*. Em Lane, S. T. M. & Codo, W. (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 10-19). São Paulo: Brasiliense.

- Lattin, J., Carroll, J.D., & Green, P.E. (2011). *Análise de dados multivariados*. São Paulo: Cengage Learning.
- Licciardi, N. (2011). O significado do trabalho do professor e sua relação com a educação. *Revista UniABC-Humanas*, 2 (1), 123-133.
- Lima, M. P., Tavares, N. V., Brito, M. J., & Cappelle, M. C. A. (2013). O sentido do trabalho para pessoas com deficiência. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 14(2), 42-68. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672013000100009>.
- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Journal Organizational Dynamics*, 33(2), pp. 143-160.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological Capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324 » <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Luthans, F., Avolio, B., J., Avey, J. B. & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), pp. 541-572.
- Luthans, F., Luthans, K. W. & Luthans, B. C (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Journal Business Horizons*, 1, pp. 45-50.
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital. Developing the Human Competitive Edge*. New York: Oxford University Press.
- Malacrida, V. A. (2012). *Ser professor no contexto do Século XXI: Representações sociais de professores*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, Brasil.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais*. Lisboa, Portugal. ReportNumber
- Ministério da Saúde (BR), & Conselho Nacional de Saúde. (2013). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, 150(112).
- Miot H. A. (2017). Avaliação da normalidade dos dados em estudos clínicos e experimentais. *Jornal vascular brasileiro*, 16(2), 88–91. Recuperado de doi:10.1590/1677-5449.041117
- Moreira, A. M. e Chamon, E. M. Q. de. (2015). *Ser professor: Representação social e construção identitárias* (1 ed.). Curitiba: Appris.
- Moreira, V. M. R. (2012). *Condições de Trabalho e de Saúde em contexto escolar*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de engenharia da cidade de Porto. Portugal.
- Morin, E. M. (2013). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (1ª ed). [Livro eletrônico]. Traduzido por Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília,DF: Unesco.
- Nascimento, D. C., Tibana R. A., Ferreira, G. M., & Prestes, J. (2014) Testes de normalidade em análises estatísticas: uma orientação para praticantes em ciências da saúde e atividade física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 14(2), 73-77.

- nes, A, Caetano, A. & Cunha, M. P. (2013). O papel do capital psicológico na criação de valor para as organizações. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*. 12 (3), 2-10.
- OMS, Organização de Saúde Mundial. (2017). INSPIRE. Sete Estratégias para por fim à violência contra crianças.
- Paludo, S. S. & Koller, S. H. (2007). Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Revista Padéia*, 17(36), Ribeirão Preto/SP.
- Pasquali L. (2011). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação* (4a ed.) Petrópolis: Vozes.
- Pauli, J., Cerutti, P. S. & Andrêis, S. A. (2018). Cidadania organizacional, suporte e bem-estar no trabalho em organizações públicas. *Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios*, Florianópolis.
- Pereira, G. A., Formiga. N. S., & Estevam, I. D. (2019). *Organização, trabalho e saúde: Suporte organizacional, capital psicológico no trabalho e saúde geral em enfermeiros de um hospital público*. Montreal: Novas Edições Acadêmicas.
- Rodrigues, J. A. (2009). *O mal-estar docente: trabalho, saúde e educação*. Dissertação de mestrado, Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina/Unoeste, Santa Catarina, Brasil.
- Rosenburg, E. G. (2011). *Representações sociais de violência doméstica contra crianças e adolescentes em educadores: denúncia, notificação ou omissão?* (Tese de Doutorado).USP, Ribeirão Preto SP.
- Santos, B. R. dos & Ippolito, R. (2011). *Guia Escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Seropédica/RJ: EDUR.
- Santos, C. C. S. dos (2017). *A interferência das relações interpessoais na gestão escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10284/6037>
- Schaun, M. R. C. (2014) *As formações identitárias de professores do ciclo da infância em escolas municipais de Itabuna*. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, Brasil.
- Seligman, M. E. (2003). Prefácio: O passado e o futuro da psicologia positiva. *Florescimento: Psicologia positiva e a vida bem vivida*. American Psychological Association, pp. 11-20
- Servilha, E. A. M. & Arbach, M. P. (2011). Queixas de saúde em professores universitários e sua relação com fatores de risco presentes na organização do trabalho. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo/Brasil, v. 23, n. 2, pp. 181-191.
- Silva, N., Boehs, S. T. M., & Cugnier, J. S. (2015). Psicologia positiva aplicada às organizações e ao trabalho — Conceitos fundamentais e sentidos aplicados. Em S. de T. M. Boehs, & N. Silva (orgs.), *Psicologia positiva nas organizações e no trabalho* 1 ed. (pp. 42-61). São Paulo: Vetor.
- Silveira, A. L. P. Colleta, T. C. D., Ono, H. R. B., Woitas, L. R., Soares, S. H., Andrade, V. L. A., & Araújo, L. A. (2016). Síndrome de burnout: consequências e implicações de uma realidade cada vez mais prevalente na vida dos profissionais de saúde. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, 14(3), 275-84. Recuperado de

<http://www.rbmt.org.br/details/121/pt-BR/sindrome-de-burnout--consequencias-e-implicacoes-de-uma-realidade-cada-vez-mais-prevalente-na-vida-dos-profissionais-de-saude>

Tardif, M. & Lessard, C. (2008). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas (4 ed.). Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. (2007). Saberes docente e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes.

Vieira-Santos, J., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2018). Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3), e35253. Recuperado de <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.35253>

Viseu, J., Jesus, S. N., Rus, C., Nunes, H., Lobo, P., & Cara-Linda, I. (2012). Capital Psicológico e sua avaliação com o PCQ-12. *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 2(1), pp. 4-16.

Volnovich, J. (2010). Infancia, subjetividade y violencia (1 ed.). Buenos Aires: Lumen.

Capítulo 6

INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE PROCESSOS GERENCIAIS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, UNIDADE CAMPANHA

Lidia Noronha Pereira

INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE PROCESSOS GERENCIAIS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, UNIDADE CAMPANHA

Lidia Noronha Pereira

Doutora em Ciências da Linguagem (UNIVÁS); Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Poços de Caldas

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, fruto dos estudos realizados durante a Especialização *lato sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada pelo Instituto Federal do Sul de Minas, Polo Avançado de Três Corações, MG, procura abordar como temática a importância do currículo integrado para o equilíbrio entre teoria e prática em cursos técnicos de nível superior.

Há uma ideia preconcebida de que os cursos técnicos e profissionalizantes, de modo geral, devem, em um primeiro momento, oferecer uma formação que atenda, diretamente, às demandas do mercado de trabalho. No entanto, essa ideia curricular tecnicista precisa ser desconstruída, visando uma formação cidadã que irá além da mera capacitação da mão de obra (SILVA, 2010). De acordo com Moura (2012), além do trabalho, fazem parte do currículo da educação profissional e tecnológica a ciência, a tecnologia e a cultura, elementos que devem coexistir em constante integração.

Para tanto, é fundamental que as atividades práticas estejam entrelaçadas ao conhecimento teórico, de maneira que o alunado possa construir e desenvolver as habilidades formativas diante de determinado contexto social, cultural e profissional. Contudo, nem sempre há o equilíbrio entre teoria e prática em tais cursos. Não raro, os cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes são construídos por profissionais com grande experiência acadêmica e, devido a este e a outros fatores, muitos deles

passam a oferecer uma formação acadêmico-científica que contraria a formação profissionalizante e tecnológica a que estes cursos se propõem. (MOURA, 2012)

Tal questão pode ser observada diante da grade curricular do curso Tecnologia de Processos Gerencias da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Campanha, onde tive a oportunidade lecionar em dois momentos: em 2012, com a disciplina “Português Instrumental” e, em 2019, com a disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso”. O referido curso é o único tecnólogo da unidade e, de 2007 a 2019, oferecia uma formação com grande carga teórica e de pesquisa - o que gerava diversos complicadores. Dentre estes, podem ser citados como exemplo a formação prática incipiente, a reprovação em disciplinas, tendo em vista o curto prazo para elaboração teórica, e, ainda, o risco de evasão.

Frente a isso, a presente pesquisa se justifica por buscar apresentar a necessidade de haver o olhar atento à integração curricular, buscando o equilíbrio entre teoria e prática em cursos de formação profissional e tecnológica, atendendo, assim, aos propósitos da referida formação.

Diante deste problema e buscando atender a Resolução CNE/CP 3/2002, o referido curso de Tecnologia de Processos Gerencias passou por uma reestruturação em sua grade curricular, sendo esta aprovada em setembro de 2019 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE) da UEMG.

Dessa maneira, frente a esta alteração curricular, a presente pesquisa buscou responder à seguinte pergunta norteadora: quais as principais mudanças ocorridas na atualização da grade curricular do curso de Tecnologia de Processos Gerencias da UEMG, unidade Campanha, em 2019, para que o curso passasse a atender às demandas curriculares da formação tecnológica?

Tendo em vista que o curso de Tecnologia de Processos Gerencias da UEMG, unidade Campanha, oferecia uma grande carga horária voltada para atividades teóricas e de pesquisa, houve a necessidade de adequar a sua estrutura curricular ao que um curso tecnólogo se propõe. Dessa forma, a hipótese frente a pergunta de pesquisa é a que, diante da necessidade de maior integração curricular entre as disciplinas para que melhor houvesse o equilíbrio entre teoria e prática, foi preciso modificar a estrutura da grade curricular e propor atividades interdisciplinares que atentassem para o desenvolvimento de habilidades práticas em diálogo com a teoria.

Diante disso, a presente pesquisa buscou apontar o caráter teórico-prático que constitui a modalidade de formação tecnológica, bem como demonstrar a necessidade da integração curricular através da interdisciplinaridade para o equilíbrio entre teoria e prática em cursos técnicos de nível superior.

A metodologia empregada para este estudo é de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico e documental, pois buscou realizar a revisão da literatura referente à educação profissional e tecnológica com o intuito de responder à pergunta da presente pesquisa, confrontando sua hipótese. Conforme pontua Boccato (2006, p. 266), “[...] Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”. Ainda, a metodologia conta com o viés analítico, tomando como recorte as grades curriculares do curso de Tecnologia em Processos Gerenciais da UEMG, unidade Campanha.

Dessa forma, o artigo está estruturado em três seções: a primeira visa tratar da integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) através da interdisciplinaridade; a segunda busca apresentar o curso de Tecnologia de Processos Gerenciais e sua relevância para a região do sul de Minas Gerais; e a terceira intenta demonstrar as alterações ocorridas entre as grades curriculares do referido curso, tomando como ponto de análise a integração curricular por meio da interdisciplinaridade.

2 O CURRÍCULO INTEGRADO E A BUSCA PELO EQUILÍBRIO ENTRE TEORIA E PRÁTICA EM CURSOS DE FORMAÇÃO TECNOLÓGICA

Ao refletirmos sobre a integração curricular de cursos voltados tanto para o ensino técnico de nível médio, quanto para o ensino tecnológico, de nível superior, é preciso ter em mente que a questão posta diante da integração curricular, de modo geral, é um tema há muito abordado no cenário educacional internacional e brasileiro. Autores como Frigotto (1995) e Pires (1998) há mais de vinte anos apontam para a necessidade da integração curricular frente à fragmentação e à desarticulação existentes entre ensino, sociedade e formação cidadã.

De acordo com Pires (1998), há uma contradição histórica que constitui o ensino em seu interior: de um lado, o ensino está a serviço de uma formação voltada

para a elite e, de outro, deve produzir conhecimentos críticos para que se possa interpretar as relações sociais contraditórias que conduzirão ao seu enfrentamento e à sua transformação. Nesse passo, conforme Frigotto (1995), a fragmentação e a desarticulação da organização curricular e disciplinar refletem a divisão histórica das relações humanas que são impostas, à maior parte das sociedades, pelo modelo industrial.

Diante disso, Almeida Filho (1997) *apud* Pires (idem) aponta que a rígida barreira que existe entre as disciplinas, não raro, imposta pela ciência moderna – tanto para a pesquisa, quanto para o ensino – espelha o trabalho industrial que o homem moderno vive, de modo concreto, sua atividade básica. Tais pressupostos frente ao ensino realizado de forma estanque implicam reconhecer que o conhecimento oferecido por instituições escolares vem sendo construído “[...] de forma tão estanque e fragmentado como a organização do trabalho industrial que coloca o indivíduo como objeto de ação parcial e obriga-o a constituir-se em um homem dividido, alienado, desumanizado.” (PIRES, 1998, p. 174).

Para buscar superar essa fragmentação curricular que tende à formação mecanicista, surgiu, entre outras concepções, conforme aponta Pires (1998), a noção referente à interdisciplinaridade. Tal conceito aparece em meio a movimentos revolucionários de estudantes europeus e latino-americanos no final da década de 1960, ganhando maior representatividade em meados de 1970. Esses movimentos buscavam criticar a atual organização do ensino universitário da época, bem como questionar a função do conhecimento no interior da sociedade capitalista. Um dos objetivos principais desta luta educacional era discutir a ruptura entre teoria e prática.

Segundo Pires (idem),

As instituições responderam a algumas exigências do movimento estudantil iniciando a busca de novos pressupostos que levaram a modificações estruturais e curriculares. A interdisciplinaridade apareceu, então, para promover a superação da super especialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade. Já aqui percebe-se que as discussões acerca da interdisciplinaridade têm inspiração na crítica à organização social capitalista, à divisão social do trabalho e a busca da formação integral do gênero humano. (PIRES, 1998, p. 177)

Assim, diante desses acontecimentos, pode ser observada a questão paradoxal que constitui o ensino em seu interior, conforme abordou Pires (idem). Frente à educação fragmentada que concebia a estrutura curricular encerrada em si mesma e

que oferecia uma formação mecanicista para atender o setor industrial da sociedade – setor oposto ao da elite, houve a maturação do pensamento crítico capaz de enfrentar e de iniciar as transformações perante o ensino.

A partir de então, a integração entre teoria e prática começava a ganhar forma através da noção de interdisciplinaridade que, segundo Pires (1998, p. 177), “refere-se à formação integral na perspectiva da totalidade.” Sobre isso, Frigotto (1995) *apud* Pires (1998) chama atenção para o fato de que

[...] a interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Todavia esta dificuldade é potencializada pela forma específica que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada, no interior da sociedade de classes. (FRIGOTTO, 1995, p. 31 *apud* PIRES 1998, p. 177)

Dessa maneira, Pires (*idem*) reitera dizendo que a relação integradora entre teoria e prática implicará em construções de ações críticas que busquem transformar a sociedade capitalista em seu interior. Nessa perspectiva, deve-se levar em consideração que pensar a interdisciplinaridade é ir além da compatibilização entre métodos e técnicas de ensino. Nas palavras de Frigotto (1995) *apud* Pires (1998, p. 177), a interdisciplinaridade é “[...]uma necessidade e um problema relacionado à realidade concreta, histórica e cultural, constituindo-se assim como um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico.”

Após essa rápida abordagem a respeito das tensões sócio históricas que perpassam e constituem o ensino e, na perspectiva da construção curricular interdisciplinar que vise integrar teoria e prática, o presente estudo busca, agora, abordar de forma mais pontual, sem a pretensão de esgotar a temática, elementos constituintes do currículo da Educação Profissional e Tecnológica, doravante EPT.

Dessa maneira, é imprescindível atentar para as deliberações nacionais que normatizam a Educação Profissional e Tecnológica. É certo que inúmeras leis e resoluções pretenderam cumprir esse papel regulador e que, ao longo da história da EPT, embora nem sempre tenham atendido às demandas a contento, buscaram, de alguma forma, estabelecer as especificidades desta área de ensino.

Para tanto, o presente estudo traz a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2002 para elucidar alguns dos pontos que fundamentam e normatizam os cursos da educação profissional e tecnológica de nível superior. Mais especificamente, o artigo 2º e seus incisos I a VI da referida Resolução apontam que:

Art. 2º Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão:

I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;

II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;

V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;

VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; (BRASIL, 2002)

Frente às deliberações acima elencadas, pode ser compreendido que a EPT de nível superior deve se pautar pelo incentivo e promoção do desenvolvimento da tecnologia, da ciência e do trabalho e, ainda pela necessidade de se promover a formação continuada. Além disso, a Resolução CNE/CP 3/2002 estabelece que a interdisciplinaridade, aliada à flexibilidade, à contextualização e permanente atualização, deve fazer parte estruturante dos cursos e currículos da EPT.

No entanto, para que se possa conjugar todos esses elementos durante a construção de um curso e mantê-los ao longo dos anos é preciso estudo e persistência para romper com a fragmentação curricular já instaurada nos processos educacionais e que, volta e meia, insiste em se inscrever.

Assim, ao iniciarmos os estudos acerca da EPT, é fundamental que voltemos nossa atenção para as questões que envolvem a construção curricular dessa modalidade específica de ensino. Para tanto, é fundamental elencar, mesmo que de forma enxuta, os elementos propostos por Moura (2012) que envolvem: a) o Currículo integrado; b) o Projeto Pedagógico e a Organização Escolar; e c) Possibilidades e Potencialidades da organização curricular integrada na EPT. Embora o autor (idem) apresente tais aspectos tendo em vista o ensino técnico integrado ao ensino médio, é possível pensar a integração das disciplinas levando em consideração o ensino tecnológico superior e é sobre essa vertente que o presente estudo buscará prosseguir.

Moura (idem) inicia sua argumentação apontando os quatro aspectos fundamentais para a organização curricular que dão origem ao título do seu trabalho: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Dessa maneira, podemos compreender que tais

aspectos não devem ser concebidos de forma indissociável, uma vez que, juntos, integram a construção do sujeito em sociedade, como veremos a seguir.

O trabalho, compreendido como a interferência do homem em seu meio natural realizada ao longo da evolução da humanidade, não é realizado de forma instintiva, mas, sim, de forma intencional¹¹. Assim, ao racionalizar as interferências na natureza, tem-se o desenvolvimento da ciência que buscará apresentar a eficácia dos métodos na relação homem/natureza/intervenção de forma mais pontual.

Nesse processo, temos as variadas formas de intervenção no real que são construídas e apresentadas por meio da tecnologia. Nesse interim, é fundamental que não deixemos de fora o aspecto cultural, uma vez que a relação trabalho/ciência/tecnologia não acontece fora de um momento histórico, mas, ao contrário, acontece justamente a partir de elementos culturais nos quais e pelos quais o homem está inserido.

Sobre este ponto, antecedendo os estudos de Moura (idem), Veiga (2004) aponta para a necessidade de compreensão a respeito da importância de um Projeto Pedagógico (PP). Para a autora, o Projeto Pedagógico deve ser compreendido enquanto

[...] instrumento de ação política [que] deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal. (VEIGA, 2004, p. 16)

Assim, ao voltar os olhos para o tipo de ser humano que queremos formar e ao tipo de sociedade que buscamos ter, há a necessidade de observarmos a formação do sujeito de forma holística e não fragmentada ou estanque. Dessa forma, é fundamental repensarmos a educação para que consigamos integrar os aspectos relativos ao trabalho, ciência, tecnologia e cultura através do currículo integrado para que consigamos proporcionar uma formação que vise o todo que constitui o sujeito e a sociedade¹².

¹¹ Segundo Saviani (2007), o trabalho e a educação são atributos essenciais do homem que não podem ser concebidos de forma indissociável.

¹² Nessa perspectiva, a autora Marise Ramos (2012) aponta a necessidade do ensino integrado para que se encerre o conflito escolar apresentado entre formar o sujeito para a cidadania ou para o trabalho

De acordo com Moura (idem), tais elementos devem ser considerados como um guia para se pensar a educação integrada, compreendendo o processo educativo de maneira mais ampla e, nessa perspectiva, o autor busca apontar de que forma o Projeto Pedagógico e a Organização Escolar do ensino integrado devem ser pensados. Assim, Moura e Baracho (2006) *apud* Moura (2012) apresenta três pressupostos para pensarmos o Projeto Pedagógico: 1) a construção coletiva; 2) o diálogo com o passado; e 3) a formação continuada.

No primeiro, é feita uma crítica ao fato de que, embora o projeto pedagógico deva ser pensado e realizado de forma coletiva, nem sempre esse processo acontece, havendo, apenas, o somatório de esforços individuais. O autor chama atenção para a necessidade de se desenvolver uma dinâmica capaz de promover um debate mais coletivo frente a uma ampliação do currículo, exigindo o esforço de se trabalhar em equipe.

Nesse viés, é importante retomar os estudos de Veiga (2004, p. 17) quando a autora aborda que “Não existe um projeto de curso isolado. Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade”.

No que diz respeito ao segundo pressuposto, o diálogo com o passado, Moura (2012), aponta que é fundamental ver outras versões do projeto pedagógico que já vigoraram, analisando o que deu certo e o que precisa ser mudado, buscando manter um diálogo com o passado para que, de fato, tenhamos uma construção curricular que não ignore suas propostas anteriores.

Já no terceiro pressuposto, a formação continuada, o autor chama atenção para a necessidade de ampliar a formação do corpo docente, principalmente quando se busca criar um projeto pedagógico de um curso voltado para a EPT. Sobre esse ponto, é fundamental a observação de que é comum que muitos professores não tenham uma formação específica para atuar em cursos voltados para a EPT e, não tendo, a construção do projeto pedagógico e a organização escolar ficam à quem de um ensino integrado.

produtivo. Conflito esse que divide o currículo: ora voltado para as humanidades ora para a ciência e tecnologia.

De acordo com Moura (2012), o professor deve se atualizar sobre as tecnologias atuais, sobre o sujeito contemporâneo que se modifica rapidamente, sobre os interesses, perfis e demais características de seu público. Tais pontos devem ser observados e profundamente discutidos para que o currículo de um projeto pedagógico seja construído e a organização escolar realizada de acordo com a realidade do presente momento histórico, em constante diálogo com a sociedade para que, então, o ensino seja oferecido de forma integradora.

Nessa perspectiva, Moura (2012) apresenta possibilidades e potencialidades da organização curricular integrada na EPT. Dentre elas, está a ruptura com as falsas polarizações que pretendem separar a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nesse viés, é imprescindível que sejam dissolvidas as barreiras entre as disciplinas, buscando integrá-las e concebê-las de forma interdisciplinar, acabando com a dicotomia entre as disciplinas de formação geral e as de formação profissional.

Dessa forma, para que haja a integração do ensino, o autor (idem) apresenta algumas possibilidades, como a proposta de uma organização do currículo por disciplinas integradoras. Nesse viés, Moura (2012) apresenta dois pontos: a definição das disciplinas voltadas para a seleção de conteúdos e a definição das atividades integradoras, de maneira que ambas se efetivem na perspectiva trabalho/ciência/tecnologia/cultura.

Tais possibilidades apresentadas, de acordo com Moura (2012), buscam minimizar as sobreposições de um conteúdo em detrimento a outro sem que haja, com isso, uma redução no currículo. Ainda, visam proporcionar, de fato, um ensino integrado capaz de democratizar a escola a partir de sua dimensão pedagógica.

3 O CURSO DE TECNOLOGIA DE PROCESSOS GERENCIAIS DA UEMG, UNIDADE CAMPANHA, E SUA IMPORTÂNCIA PARA A REGIÃO DO SUL DE MINAS GERAIS

Atualmente, a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) conta com 20 unidades: 05 unidades situadas em Belo Horizonte, capital mineira, e 15 espalhadas pelo interior do território do referido Estado. Dentre elas, está a unidade Campanha, antiga Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras Nossa Senhora de Sion (FAFI-SION), mantida pela Fundação Cultural Campanha da Princesa (FCCP) em

parceria com o Estado de Minas Gerais¹³ até o ano de 2013, quando passou, de fato, pelo processo de Estadualização.¹⁴

A unidade Campanha, desde sua origem enquanto FAFI-SION, em 1975, privilegiou os cursos de Licenciatura, oferecendo cursos como Letras, Geografia e História e, mais tarde, foi agregando outras formações com os cursos de Turismo e de Sistemas de Informação. Em 2007, há o início do curso Tecnologia em Processos Gerenciais e, em 2010, o de Pedagogia. É importante mencionar que, em 2013, com o advento da estadualização em que houve a absorção da FAFI-SION e da FCCP pelo Estado de Minas Gerais, havia apenas três cursos em funcionamento: História, Pedagogia e Tecnologia em Processos Gerenciais. (MINAS GERAIS, 2019).

E, após essa breve contextualização, é sobre este último curso citado que esta seção buscará discorrer, apresentando-o. Para tanto, o estudo do Projeto Pedagógico (PP) do curso de Tecnologia em Processos Gerenciais, doravante TPG, é fundamental. Embora o primeiro PP do curso tenha funcionado por mais de dez anos (2007-2019), o presente estudo tomará como base o atual, aprovado pelo COEPE em setembro de 2019, conforme abordado na introdução.

Sendo o único curso tecnólogo da unidade, o curso de TGP surgiu diante de uma demanda regional, tendo em vista que a localização da unidade Campanha abriga 27 municípios da região, conforme aponta a Superintendência Regional de Ensino de Varginha (MINAS GERAIS, 2019). Dessa forma, de acordo com a justificativa do Projeto Pedagógico (PP) do curso de Tecnologia em Processos Gerenciais:

Este PP foi orientado pela Resolução CNE/CP 3 de 2002, que defende que os cursos de nível tecnológico são alternativas de educação que aproximam a ciência da prática de atividades profissionais com o intuito de garantir aos cidadãos o direito de adquirir competências laborais, de modo que eles

¹³De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais, a Fundação Cultural Campanha da Princesa (FCCP) passou a ser unidade agregada da UEMG a partir da promulgação da Lei nº 11.539 de 22/07/94. Mais tarde, em 2006, a FCCP passou à condição de Instituição Associada à Universidade do Estado, após votação da Proposta de Emenda Constitucional — PEC 66. Junto à tal Fundação, outras seis Fundações no interior do Estado passaram pelo mesmo processo. (MINAS GERAIS, 2019)

¹⁴ Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais, “Em 30 de novembro de 2013 foi assinado o Decreto no. 46.358, que dispõe sobre a absorção, pela Universidade do Estado de Minas Gerais, das atividades de ensino, pesquisa e extensão mantidas pela Fundação Cultural Campanha da Princesa, passando a se tornar UEMG - Unidade Campanha.” (MINAS GERAIS, 2019, p. 04)

tenham condições de aproveitar oportunidades de inserção no mercado de trabalho, principalmente regional, e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do país. (MINAS GERAIS, 2019, p. 07)

Assim, além de se pautar pela Resolução CNE/CP 3/2002, segundo a versão atualizada do PP do referido curso, de modo geral, o TPG busca capacitar profissionais para que estes possam atuar no mercado profissional em diferentes âmbitos e segmentos voltados para os processos de gestão. Dessa forma, tais profissionais, ao obterem a formação, deverão ser capazes de

[...] acompanhar o processo geral da alta administração no que tange às atividades de gestão; [...] desenvolver uma visão crítica, investigar e entender as necessidades e desejos dos consumidores [...] com vistas a fazer uma gestão empresarial moderna e empreendedora. (MINAS GERAIS, 2019, p. 05).

Tais elementos estão em consonância com a concepção do curso que busca compreender atividades de administração, contabilidade, marketing e suporte logístico à produção e à prestação de serviço em todos os setores econômicos, bem como organizações, sejam elas públicas ou privadas, independentemente do ramo de atuação¹⁵. (MINAS GERAIS, 2019)

Atualmente, o TGP oferece, por ano, 40 vagas, tendo como formas de ingresso o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), transferências de outras instituições e, ainda, obtenção de novo título. O curso é noturno e tem duração de dois anos, divididos em 04 períodos semestrais. A modalidade do ensino é híbrida, havendo oitenta por cento da carga horária presencial e vinte por cento oferecida à distância, o que significa que, em todos os períodos, poderá haver disciplinas no formato EaD. (MINAS GERAIS, 2019, p. 06).

O TPG é de grande importância para a região, pois atende diretamente as cidades circunvizinhas e, indiretamente, um número de 26 cidades, conforme citado anteriormente. Seu PP leva em consideração os princípios de cidadania e, para pontuá-los, cita o trabalho de Gonçalves e Pauly (2015) que busca abordar a importância dos cursos tecnólogos voltados para gestão, tratando-os como modelos

¹⁵ De acordo com o PP do curso de TPG, as atividades de gestão podem ser caracterizadas “pelo planejamento, operação, controle e avaliação dos processos que se referem a recursos humanos, recursos materiais, patrimônio, produção, sistemas de informações, tributos, finanças e contabilidade.” (MINAS GERAIS, 2019, p. 06)

educacionais que buscam oferecer uma formação cidadã juntamente com a profissional. Para Gonçalves e Pauly (2015, p. 7) *apud* (MINAS GERAIS, 2019, p. 8) “[...] uma política educacional voltada a atender às necessidades do mundo do trabalho, com a finalidade primordial de promover a emancipação do sujeito da educação profissional tecnológica de nível superior [...]”. Frente a tais pressupostos,

O curso de Tecnologia em Processos Gerenciais da UEMG, unidade Campanha, ratifica estes princípios de cidadania quando proporciona oportunidade de formação profissionalizante aos habitantes do município e também de cidades vizinhas menores, como é o caso de Monsenhor Paulo, Cambuquira, Lambari, cidades estas que não possuem instituições públicas que ofereçam ensino superior gratuito e de qualidade aos seus habitantes. O reconhecimento deste apoio formador pode ser observado, inclusive, sob o ponto de vista das prefeituras destas cidades, que, em alguns casos, oferecem transporte gratuito até a unidade da UEMG Campanha, com o objetivo de incentivar os moradores locais a buscarem a sua emancipação com o auxílio de uma formação superior voltada ao atendimento das necessidades de mercado regionais e nacionais. (MINAS GERAIS, 2019, p. 08).

Assim, pode ser observado que o PP do curso TPG dialoga com a seção anterior do presente estudo que procurou demonstrar a necessidade de voltar os olhos para a formação integral do sujeito, indo além de uma formação que busque apenas capacitar uma determinada mão de obra que atenda ao imediatismo do mercado.

Ainda, há grandes parcerias com as prefeituras das cidades vizinhas que reconhecem a importância do referido curso tecnólogo para a região. Tais parcerias vão além quando se trata da oferta de estágio e demais oportunidades profissionais, tendo em vista a localização privilegiada da unidade Campanha que também está próxima a cidades maiores e industrialmente desenvolvidas, como Pouso Alegre, Poços de Caldas, Varginha, Lavras, Três Corações e Itajubá.

E é nessa perspectiva de formação cidadã que o PP estabelece o perfil pretendido ao profissional egresso do curso em TPG, como pode ser observado:

O Projeto Pedagógico do Curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais da UEMG, unidade de Campanha, alinhado com o projeto pedagógico da UEMG, pretende que os egressos sejam profissionais e cidadãos capazes de compreender e atuar no mercado de trabalho com vistas à transformação da sociedade em que vivem, com condições de responder a todos os desafios instituídos pela sociedade contemporânea. (MINAS GERAIS, 2019, p. 12).

Diante de tais apontamentos, é possível observar a preocupação do PP em oferecer uma formação polivalente, de maneira que o egresso esteja preparado para

atuar na gestão de empresas públicas e/ou privadas de portes variados sem que se perca de vista a necessidade de sua formação cidadã.

A próxima seção buscará pontuar as modificações que a nova grade curricular do curso de TPG, unidade Campanha, apresentou ao COEPE da UEMG, em relação a grade curricular anterior. E, ainda, buscará analisar se houve maior integração curricular entre teoria e prática diante das alterações ocorridas, visando as perspectivas apontadas por Viera (1998) no que se refere à interdisciplinaridade e Moura (2012) no que tange o currículo integrado e as suas possibilidades e potencialidades na EPT.

4 O CURRÍCULO INTEGRADO E A BUSCA PELO EQUILÍBRIO ENTRE TEORIA E PRÁTICA EM CURSOS DE FORMAÇÃO TECNOLÓGICA

Para melhor contextualizar sobre a necessidade de atualização do PP do curso de TPG, é importante trazer alguns elementos da grade curricular anterior cuja vigência se estendeu por doze anos (2007-2019). Conforme já mencionado, o curso de TPG se constituiu em meio a cursos de licenciatura e, junto a essa questão, devido à instabilidade institucional pela qual a unidade Campanha passou, houve, por muitos anos, professores itinerantes.

Sobre este último ponto, é importante mencionar que, devido a diversos problemas financeiros que acometeram a FCCP, havia grande rotatividade de profissionais na instituição. Frente a essa instabilidade, muitos dos professores que estiveram na origem da formação do curso, em 2007, já não atuavam mais quando tive a oportunidade de lecionar a disciplina *Português Instrumental* em 2012. O mesmo ocorreu quando retornei em 2019 para lecionar a disciplina de *Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC). Tal instabilidade do corpo docente contribuiu para que houvesse essa “estagnação” do PP.

No que se refere ao primeiro ponto citado, a influência da formação acadêmica dos cursos já em funcionamento pode ser observada na grade curricular anterior do TPG (MINAS GERAIS, 2007), pela elevada carga horária teórica e de pesquisa. Tal questão caracteriza o viés acadêmico de cursos de graduação e destoa do foco pretendido por cursos voltados para a formação tecnológica cujo interesse é mercadológico.

Para elucidar, a antiga grade curricular oferecia 31 disciplinas que totalizavam 1620 horas/aulas teóricas presenciais. Não havia nenhuma carga horária obrigatória destinada para a prática. Além disso, havia duas disciplinas voltadas para a metodologia científica do trabalho acadêmico que, em suas 80 horas, visavam auxiliar os alunos na construção de um artigo científico, exigido como Trabalho de Conclusão de Curso. (MINAS GERAIS, 2007).

No que diz respeito à interdisciplinaridade, não havia menção alguma. Como exemplo, eram ofertadas 09 disciplinas da área de gestão e todas eram vistas separadamente sem que houvesse, de forma pontual, o entrelaçamento entre elas. Nesse caso, ficaria a cargo do quadro de professores a realização da integração curricular e, como foi relatado, havia grande dificuldade para que houvesse uma integração consistente entre o corpo docente a longo prazo.

Sobre a falta de integração entre as disciplinas, em uma leitura possível, pode-se dizer que a concepção inicial do curso de TPG foi influenciada pelo que Pires (1998) e demais estudiosos apontaram a respeito dessa fragmentação do ensino como resultado da divisão histórica das relações humanas imposta do modelo industrial. A esse respeito, Pires (idem) já apontava que

Apesar da necessidade que vem sendo sentida de integração entre as disciplinas, a realidade do ensino no Brasil, em todos os níveis, é a convivência cotidiana com uma organização de ensino fragmentada e desarticulada, em que os currículos escolares são constituídos por compartimentos estanques e incomunicáveis, que produzem uma formação humana e profissional de alunos e professores insuficiente para o enfrentamento das práticas sociais que exigem formação mais crítica e competente. Este caráter fragmentado e desarticulado tem origem na exigência material de formação dos indivíduos que a sociedade moderna, com suas formas de organização social, impôs às instituições educacionais, inclusive à escola em todos os níveis. (PIRES, 1998, p. 174)

Mesmo que os apontamentos da autora (idem) se distanciem quase uma década da construção do curso de TPG, em 2007, sabe-se que as mudanças na área da educação são realizadas lentamente e que, infelizmente, ainda hoje não superamos os debates a respeito da integração curricular. Como pode ser notado, esta grade curricular do curso de TPG, mesmo defasada já em sua origem, vigorou até dezembro de 2019.

Ainda, pode ser compreendido que a antiga grade curricular do referido curso tecnólogo fere a Resolução CNE/CP 3/2002 por não atender ao quesito observado no

Inciso IV referente à atualização constante de sua grade curricular. Por não haver sua a frequente revisão, perdeu-se o diálogo com as demandas de uma sociedade em constante mudanças. Consequentemente, também foi perdido os demais elementos: a contextualização, a flexibilidade e, claro, a interdisciplinaridade também presentes no referido Inciso.

Além disso, a grade curricular não apresenta os pontos fundamentais elencados por Moura (2012) quando este autor apresenta as características do currículo integrado, visto na primeira seção deste estudo, pois não há menção à interdisciplinaridade entre as disciplinas. Fica claro que a grade curricular do TPG da então FCCP e atual unidade Campanha não foi construída de maneira que levasse em consideração a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura em uma perspectiva teórico-prática.

Diante de tais apontamentos e dos inúmeros problemas advindos com a grade curricular fragmentada e sem a interdisciplinaridade fundamental para articular a teoria e a prática, a nova coordenação do curso de TPG, estabelecida em 2019, buscou apresentar ao COEPE da UEMG as alterações necessárias em seu PP. É notório o interesse da nova gestão em realizar essas mudanças:

A presente proposta de reformulação da grade curricular do curso de Processos Gerenciais tem por intenção proporcionar a melhor distribuição e otimização das disciplinas contidas na atual matriz curricular, permitindo melhoria no diálogo com este momento do ensino universitário. Assim, a instituição busca um ensino participativo, tendo o aluno como construtor do seu conhecimento. Procura-se como escopo, entrelaçando o papel do aluno com o dos professores e demais servidores, uma gestão democrática onde mais que interdisciplinaridade, o que se necessita é o trabalho conjunto, dinâmico, em que os diferentes saberes se encontram para formar um todo. (MINAS GERAIS, 2019, p. 05)

Como pode ser observado, além da reformulação da grade curricular e da necessidade de haver a interdisciplinaridade, há, ainda, outros pontos anteriores a estes que precisam estar marcados: a gestão democrática e o trabalho conjunto de maneira que professores, alunos e servidores possam estar integrados, formando um todo.

Tal revisão do Projeto Pedagógico vai ao encontro das ideias propostas por Moura (2012), pois é possível perceber a necessidade do envolvimento coletivo para a sua construção e, ainda, o diálogo com o passado, de maneira que se possa rever os pontos do PP anterior para que o atual busque superá-lo. Nessa perspectiva,

também pode ser observado que há a preocupação em integrar ao PP do curso de TPG ao todo institucional, indo além dos interesses isolados de determinada área do saber, conforme ensina Veiga (2004).

Diante dessa tomada de posição, o objetivo geral do curso de TPG também precisa dialogar com essa nova proposta:

Objetivo Geral: Conjugando a formação teórico/prática de processos gerenciais e administrativos com a capacitação de profissionais com discernimento e competência necessários para estabelecer relações recíprocas entre mercado, sociedade e organizações / instituições, sendo capazes de atender tanto às demandas empresariais e institucionais quanto às da sociedade, bem como compreender seu papel no desenvolvimento do país. (MINAS GERAIS, 2019, p. 11) (Grifos nossos)

E visando alcançar o presente objetivo geral do curso de TPG, é realizada uma mudança significativa em sua grade curricular. Em um primeiro momento, essa mudança diz respeito à alteração da carga horária de parte das disciplinas obrigatórias que passou a ser dividida entre teoria e prática. Como já mencionado, o novo PP adotou o sistema de Ensino à Distância (EaD) em vinte por cento da carga horária total do curso para melhor atender às necessidades do alunado contemporâneo. Houve, ainda, espaço na grade curricular para a realização de três disciplinas optativas que, dentre as nove possibilidades de escolha, estão as disciplinas *Libras*, *Direitos humanos, cultura afro-brasileira e cidadania* e, também, *Informática avançada*, demonstrando possibilidade de abertura formativa para além da área de gestão.

No entanto, a mudança maior se dá pela inserção da disciplina *Projeto Curricular Interdisciplinar* (PIC). Tal disciplina é presencial e tem a carga horária de 72 horas, sendo 36 horas destinadas para a parte teórica e 36 horas para a parte prática. É obrigatória e ofertada nos quatro períodos do curso de TPG e sua realização no último período tem o mesmo peso do Trabalho de Conclusão de Curso. A proposta do PIC é, conforme o nome já sugere, integrar as disciplinas com a realização de projetos ao longo de todo o curso. E, nesse viés, busca-se a tão almejada integração entre teoria e prática:

As atividades de conclusão do semestre letivo culminarão na apresentação do PIC – Projeto de Interdisciplinar Curricular, que tem por objetivo integrar os conteúdos ministrados durante o período letivo em um trabalho que propicie ao acadêmico sua inserção com as práticas de gestão do mercado de trabalho. [...] O PIC propiciará ao aluno a reflexão teórica à luz das teorias apreendidas/ministradas e sua aplicação na prática profissional. Na

perspectiva de complementar as disciplinas da grade curricular, o PIC pretende trabalhar com os acadêmicos a perspectiva interdisciplinar dos conteúdos semestrais. Em âmbito universitário, o Projeto objetiva integrar práticas de ensino, pesquisa e extensão. (MINAS GERAIS, 2019, P. 17)

De acordo com o PP do curso de TPG (UEMG, 2019), a disciplina PIC em cada semestre letivo será dividida em quatro momentos. No entanto, antes de ser desenvolvida, a coordenação do curso e seus professores farão, previamente, o estudo das disciplinas do semestre. Frente a esse estudo, elegerão um tema geral comum para todos os alunos de determinado período. Dessa forma, durante o semestre, os professores deverão lecionar suas respectivas disciplinas levando em consideração o tema geral daquela turma. Ainda, os alunos de cada período devem se organizar em grupos, pois o trabalho coletivo também é um atributo do Projeto Interdisciplinar: “Visando a integração entre os acadêmicos, bem como a construção solidária do conhecimento e da resolução de conflitos, o PIC deverá ser realizado em equipes.” (MINAS GERAIS, 2019, p. 18)

A partir das escolhas temáticas para cada um dos quatro períodos, seguirão as quatro etapas para o desenvolvimento e realização do PIC, a saber: 1) Seminários de práticas de gestão ministrados pelo professor responsável pela disciplina PIC; 2) Orientação didático-científica; 3) Elaboração do trabalho escrito e 4) Apresentação Pública e avaliação por banca examinadora composta por um professor da UEMG e por dois profissionais da área de gestão. (MINAS GERAIS, 2019)

Para exemplificar, poderia ser escolhido, hipoteticamente, o tema geral “Produção de Eventos” para o 1º período. Assim, as disciplinas deste período, *Teoria Geral da Administração*, *Matemática Fundamental e Financeira*, *Gestão de Pessoas*, *Português e Produção de texto* e *Metodologia Científica*, devem ser ministradas levando em consideração o tema geral proposto e cada uma das etapas acima descritas. Isso quer dizer, por exemplo, que as disciplinas de *Português e Produção de Texto* e de *Metodologia Científica* auxiliarão os grupos a realizar a redação e a compreender os métodos científicos para a realização do PIC tanto por escrito, quanto oralmente. O mesmo em relação às demais disciplinas que, junto ao desenvolvimento de suas ementas, utilizarão o tema geral para que haja a integração entre teoria e prática.

Diante da presente proposta do PP do curso de TPG, pode ser observado que há a tentativa de dissolver as barreiras postas entre as disciplinas, conforme orienta

Moura (2012). De acordo com o autor (idem), a ruptura de tais barreiras é fundamental para que haja a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura e, nesse viés, as modificações da grade curricular do curso de TPG busca trabalhar para que a dicotomia entre as disciplinas seja superada, dando lugar às potencialidades da organização curricular integrada na EPT, segundo o que Moura (idem) apresenta.

Sobre a presente proposta de integração das disciplinas, é fundamental retomar o estudo de Pires (1998) que trata sobre o ensino e a interdisciplinaridade. Para a autora, o trabalho interdisciplinar possibilita a quebra de rigidez dos compartimentos que isolam as disciplinas dos currículos. Toda via, mesmo que a interdisciplinaridade seja imprescindível,

[...] ela não deve ser vista como uma superação das disciplinas, mas, como propõe Follari (1995b), uma etapa superior das disciplinas, disciplinas essas que se constituem como um recorte mais amplo do conhecimento em uma determinada área. Este recorte tem o objetivo de possibilitar o aprofundamento de seu estudo, é uma necessidade metodológica legítima e necessária, porém insuficiente para garantir a formação integral dos indivíduos. (PIRES, 1998, p. 177)

Nesse passo, conforme aponta o PP (MINAS GERAIS, 2019, p. 18), durante todo o semestre letivo, “Os alunos devem ser estimulados a trabalhar como consultores de negócios, analisando a situação apresentada, refletindo à luz das teorias e propondo alternativas inovadoras para os problemas levantados”. No que diz respeito à temática, “[...] os temas propostos para o Projeto Interdisciplinar Curricular deverão sempre vislumbrar a realidade local, o raio de atuação da UEMG/Campanha.” (MINAS GERAIS, 2019, p. 18).

Para fins de Trabalho de Conclusão de Curso, no último semestre, os grupos do 4º período deverão desenvolver o PIC propondo um projeto de intervenção, de maneira que os alunos possam aplicar, integrando teoria e prática, os conhecimentos apreendidos ao longo do curso. Assim, com o projeto de intervenção, os alunos poderão atuar de maneira mais significativa em uma dada realidade local “seja através de um novo negócio, um projeto social, propostas para gestão pública, ou ainda remodelando estruturas já existentes”. (MINAS GERAIS, 2019, p. 18)

Com tais apontamentos, é possível dizer que a nova proposta curricular apresentada pelo curso de TPG apresenta os dois pontos que Moura (2012) propõe para uma proposta de organização curricular por disciplinas integradoras. Como foi visto, o primeiro diz respeito à definição de disciplinas voltada para a seleção de

conteúdos e, a segunda, à definição das atividades integradoras que, de fato, compreendam a comunhão entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

No caso em questão, as disciplinas serão definidas diante da seleção prévia de conteúdo (ementas em diálogo com o tema eixo do PIC para cada período do curso) e o PIC como projeto integrador que possibilita equilibrar teoria e prática, ao passo que possibilita a efetivação do ensino pautado pelo trabalho/ciência/tecnologia/cultura. Dessa forma, conforme ensina Moura (idem), pode-se dizer que a nova versão da grade curricular trabalha para que haja a minimização das sobreposições de um conteúdo em detrimento a outro, buscando, assim, a integração curricular.

Também é fundamental considerar o olhar voltado para a formação cidadã, indo além da formação profissional. De acordo com o PP do curso, a formação em TPG, é preocupada com a “[...] visão crítica e humanística, com a capacidade empreendedora, administrativa, dinâmica e inovadora para atuar em equipe e com comportamento ético pautado em ações proativas com responsabilidade social e ambiental”. (MINAS GERAIS, 2019, p. 12-13)

Essa preocupação com em oferecer uma formação global, conforme Veiga (2004), está em sintonia com a nova visão de mundo que busca oferecer uma formação generalista e crítica, capaz de capacitar o sujeito para além de sua formação profissional, ao promover o exercício da cidadania e o desenvolvimento pessoal.

Ainda, é importante mencionar que a nova grade curricular, bem como as alterações do PP apresentadas ao COEPE da UEMG atendem aos quesitos propostos pela Resolução do CNE/CP 3/2002, pois, como foi demonstrado, buscam defender os princípios norteadores que estruturam os cursos tecnológicos de nível superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente pesquisa, pôde-se compreender que, embora as lutas dos movimentos estudantis das décadas de 1960 e 1970 contra o ensino fragmentado ainda não estejam vencidas, é possível vislumbrar, meio século depois, como no caso em questão, que o ensino interdisciplinar resiste à fragmentação. Mesmo que tenha levado mais de uma década para que o PP do curso de TPG reestruturasse sua grade

curricular de maneira que atendesse à Resolução CNE/CP 3/2002 e demais princípios norteadores da EPT, a história do curso prossegue, agora, em outra perspectiva.

Infelizmente, a nova versão do PP do curso de TPG, que iniciou sua vigência em fevereiro de 2020, encontrou, em março do mesmo ano, os dissabores provocados pela pandemia do COVID19 que interrompeu o trabalho das instituições de ensino no mundo todo. No entanto, no fim de julho, com as adaptações para o ensino remoto, a Reitoria da UEMG juntamente ao Conselho Universitário (CONUN) deliberam o retorno das atividades à distância e o curso de TPG pôde prosseguir.

Diante do que foi abordado ao longo deste artigo, é fundamental que fique registrada a necessidade do trabalho interdisciplinar para que a dicotomia entre teoria e prática seja superada. É preciso ter em mente que a superação do ensino fragmentado se inicia com uma grade curricular constituída e perpassada pela interdisciplinaridade. E é por esse caminho que será possível, de fato, oferecer para a EPT uma formação que vise a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, sem deixar de lado a formação humanística e cidadã. Dessa maneira, pelo ensino integrado, haverá a possibilidade de contornar as diferenças sociais que dividem as relações humanas e que, não raro, condenam o indivíduo a uma formação estanque e desumanizada, como abordou Pires (1998).

Assim, sem a pretensão de esgotar o tema, espera-se que o presente estudo possa ter demonstrado um exemplo de currículo integrado e seu funcionamento na EPT, de maneira que possa oferecer reflexões para estudos vindouros e estimular o desenvolvimento do PP cuja grade curricular se constitua pela interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/MEC. **Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002**. Diretrizes Curriculares Gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia. Brasília: Diário Oficial, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf> Acesso em: 06/06/2020

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: BIANCHETTI, L., JANTSCH, A. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes. 1995

MINAS GERAIS. Universidade do Estado de Minas Gerais. **Estrutura Curricular do Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais**. Campanha, MG. 2007.

Disponível em:

<http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/ArgEstruturaCurricularCurso164I20150209122820.pdf> Acesso em: 05/10/2020

MINAS GERAIS. Universidade do Estado de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais**. Aprovado pelo COEPE/UEMG em 25/09/2019 Campanha, MG. 2019 58p. Disponível em:

[http://www.uemg.br/images/PPC_Processos_Gerenciais_Campanha - _aprovado coepe 25.09.2019.pdf](http://www.uemg.br/images/PPC_Processos_Gerenciais_Campanha_-_aprovado_coepe_25.09.2019.pdf) Acesso em: 05/10/2020

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR** nº7, v.1, 2012

Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702> Acesso em: 05/10/2020

MOURA, D. H.; BARACHO, M. Das G. **Redimensionamento do Projeto Pedagógico do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte**: processo de Construção Coletiva de um Currículo. In: Anais IV Seminário Regional de Política e administração da educação do Nordeste, Natal, 2006.

PIRES, M.F.C. Reflexões sobre a interdisciplinaridade na perspectiva de integração entre as disciplinas dos cursos de graduação. **Revista do IV Circuito PROGRAD**: As disciplinas de seu curso estão integradas? UNESP. São Paulo, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/1998.v2n2/173-182/pt/> Acesso em 15/10/2020.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ed. São Paulo: Cortez: 2012. p. 107-128

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007 Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> Acesso em 17/8/2020.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Capítulo 7

POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM LÓCUS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERÍODO DE PANDEMIA E ATENDIMENTO REMOTO: INSTRUMENTOS DIGITAIS NO ATO PEDAGÓGICO

Mary Ane de Souza
Pâmella dos Santos Sayão

POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM LÓCUS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERÍODO DE PANDEMIA E ATENDIMENTO REMOTO: INSTRUMENTOS DIGITAIS NO ATO PEDAGÓGICO

Mary Ane de Souza

*Professora da primeira infância de Dourados-MS, Mestre em Educação,
maryanesouza@live.com.*

Pâmella dos Santos Sayão

Professora da primeira infância de Dourados-MS, Especialista em Educação Infantil, pamellasayao@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre a importância da formação continuada, tendo como inspiração a própria realidade dos espaços de educação infantil relacionando com dados da avaliação de uma formação continuada aplicada, pelas próprias professoras, ao grupo de educadores de dois centros de educação infantil de Dourados-MS em pleno enfrentamento da pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) que causa a COVID-19. A formação partiu da necessidade apresentada pela equipe docente das instituições, de conhecer, acessar e manusear programas e instrumentos digitais que facilitem e ampliem a prática dos professores em suas propostas, especialmente no período de aulas remotas. Ao todo a formação contou com 21 participantes da instituição I e 19 participantes da instituição II, contemplando pelo menos 40 profissionais. O trabalho trouxe reflexões sobre a importância da prática dos gestores em organizar formações que emergem das necessidades da instituição em que atuam, oportunizando a ação de professores na formulação de práticas formativas de compartilhamento de saberes, e particularmente nesse caso. A pesquisa mostrou que a maioria dos profissionais que participaram da formação tiveram um aproveitamento satisfatório e que todos mencionaram que ter acesso a tais saberes agregou novos conhecimentos e ferramentas em suas práticas pedagógicas. Como também, puderam perceber que ter conhecimentos de algumas ferramentas traz benefícios para o trabalho docente, como a otimização do trabalho pedagógico.

Palavras-chaves: Formação continuada. Educação Infantil. Aulas remotas. Pandemia da COVID-19.

Abstract: The present work aims to present reflections on the importance of continuing education, inspired by the reality of early childhood education spaces, relating it to data from the evaluation of continuing education applied, by the teachers themselves, to the

group of educators from two education centers. infantil de Dourados-MS in full face of the pandemic caused by the new coronavirus (SARS-CoV-2) that causes COVID-19. The training started from the need presented by the teaching staff of the institutions, to know, access and handle digital programs and instruments that facilitate and expand the practice of teachers in their proposals, especially in the period of remote classes. In all, the training had 21 participants from institution I and 19 participants from institution II, covering at least 40 professionals. The work brought reflections on the importance of managers' practice in organizing training that emerge from the needs of the institution in which they work, providing opportunities for teachers to act in the formulation of training practices for sharing knowledge, and particularly in this case. The research showed that most professionals who participated in the training had a satisfactory use and that all mentioned that having access to such knowledge added new knowledge and tools in their pedagogical practices. As well, they were able to perceive that having knowledge of some tools brings benefits to the teaching work, such as the optimization of pedagogical work.

Keywords: Continuing education. Child education. Remote classes. COVID-19 pandemic.

Introdução

A formação continuada foi pensada a partir das necessidades advindas do grupo de professores dessas instituições ao que se refere a prática e habilidades com as ferramentas tecnologias para uso no dia-a-dia nas atividades remotas.

Ressalta-se que o papel da coordenação pedagógica foi essencial, uma vez que percebeu a necessidade de formação dos professores em relação ao uso de alguns programas com recursos pedagógicos que facilitem e ampliem as práticas pedagógicas diárias, tanto de forma remota, como presencial.

Uma das funções do coordenador pedagógico é garantir espaços de dialogicidade, coordenar para o coletivo e para educar e valorizar as ações coletivas. Mais uma vez, garantir espaços de formação pedagógica. Para que isso aconteça esse profissional deve se afastar de práticas abusivas, gerencialistas e autoritárias (LIMA, SANTOS, 2007). Partindo desse pressuposto as coordenadoras dos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) nos quais foram aplicadas as formações, em conversa com a equipe pedagógica, percebendo as necessidades do grupo, mencionou a proposta de se elaborar uma proposta de formação com base em ferramentas pedagógicas tecnológicas para facilitar e ampliar o trabalho dos professores no que se refere ao contato com novos recursos e ferramentas digitais.

A gestão dos CEIM também avaliou o conhecimento dos professores de suas equipes e perceberam que entre os docentes havia professoras que dominavam

algumas técnicas e ferramentas digitais. As professoras, então, sugeriram compartilhar os saberes entre o grupo em forma de uma formação continuada.

A ação da gestão valorizou uma prática coletiva e principalmente, corroborou para que profissionais de sua própria instituição pudessem contribuir e compartilhar seus conhecimentos com os colegas, criando um espaço de diálogo, partilha e reflexão.

O uso das novas tecnologias ainda é distante para muitos educadores, por vezes é até intimidador causando ansiedade e medo ao novo. Com a chegada da pandemia, muitos profissionais notaram-se “perdidos” e desamparados, pois não sabiam ou nunca haviam tido contato com alguns instrumentos digitais em sua prática pedagógica.

Pensando nisso, a formação sobre o uso de instrumentos digitais no ato pedagógico foi trazida para ajudar nesse processo de acesso e conhecimento de alguns recursos tecnológicos simples, mas que ajudariam muito nas práticas do dia-a-dia, nas formulações de atividades, planejamentos, vídeos, formulários e criações diversas.

Diante do exposto tem-se como problema a ser discutido no trabalho: “Como realizar uma formação continuada em período de pandemia? Como compartilhar conhecimentos tão precisos de forma relevante e interessante com segurança para as grupos?”

Para responder ao problema levantado e alcançar os objetivos propostos a pesquisa foi dividida em duas etapas. Inicialmente foi desenvolvida uma leitura e diálogo com os autores da área sobre a formação de professores com *lócus* na escola. Na segunda etapa apresenta-se os dados da avaliação da formação continuada aplicada em dois CEIM da cidade de Dourados-MS.

A importância da formação continuada com *lócus* na escola.

No campo educacional a pandemia chegou trazendo incertezas. Em um dia todos estavam nas instituições com os bebês e com as crianças e no outro estavam em suas casas isolados e assustados, questionando, não apenas o que era essa doença, o uso ou não de máscaras e do álcool em gel, mas também a importância e necessidade da continuidade do atendimento da educação infantil, mesmo que de forma remota.

Como explicam Almeida e Dalben (2020), no Brasil o Ministério da Educação (MEC) constituiu um comitê para pensar a dimensão educacional na crise, que decidiu regular a substituição de aulas presenciais por atividades em meio digital e para a flexibilização dos dias letivos, desde que mantida a carga horária mínima legalmente estipulada.

A pandemia ainda se alastra de forma feroz e com novas variantes pelos lares da população em 2021. Mas a pergunta é: como lidar com as mazelas sociais que gritam as desigualdades descobertas e destacadas pela pandemia? Uma vez que, como indicam Silva e Oliveira (2019) o planejamento escolar deve ser pensado tendo como base a vida e os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos da comunidade escolar.

Acerca da educação infantil tem se debatido dois lados da mesma moeda, de um a retomada das aulas presenciais com protocolos que contribuem para desconstruções de direitos, concepções e lutas da educação infantil, que distanciam das concepções, interações e dos direitos (Fórum Paulista de Educação Infantil, 2021), e por outro lado as questões sociais emergentes, que apontam a urgência de espaços de educação seguros para as crianças vulneráveis e para as famílias trabalhadoras. Sem dúvida, uma linha tênue que invade a prática docente e tem colocado em xeque a questão das aulas remotas.

Saviani e Galvão (2021) trazem uma discussão sobre o “ensino” remoto ter sido colocado como única possibilidade de substituição ao funcionamento das escolas, uma vez que essa alternativa não alcança os objetivos da educação pública do Brasil. Para os autores o conteúdo é esvaziado, tem uma forma empobrecida e os principais interessados são excluídos ou iludidos sobre sua aprendizagem.

Com essa realidade que se alastra (por mais de um ano) tem-se discutido no campo educacional a necessidade e relevância da formação continuada da equipe escolar. Portanto é importante mencionar que se compreende a formação continuada como:

inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial. Esta deveria estar presentes quer em cursos formais quer em informais, suprimindo distanciamentos teórico/práticos/metodológicos, advindos da produção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas, em resposta às demandas

econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade (MAGALHÃES, AZEVEDO, 2015, p. 32).

No último ano tem-se observado que as secretarias de educação estaduais e municipais do Mato Grosso do Sul tem se dedicado a oferecer aos educadores cursos de formação continuada voltados para a melhoria do processo de aprendizagem ligada aos usos da tecnologia, utilizando como recursos principalmente *lives* e cursos *online*. O processo que se pode acompanhar desenha o desespero dessas instâncias em recuperar o tempo perdido por não prover as instituições com os equipamentos tecnológicos e formações adequadas ao uso das tecnologias. Que com a decisão do ensino remoto tornou essas questões emergentes. Porém, dentro dos espaços escolares existem muitas mais demandas emergentes que ficam sem espaços para discussão e reflexão. Corrobora-se com Pereira (2010) quando ele explica:

Todavia, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “*descontínua*” do que propriamente “*contínua*”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes. (PEREIRA, 2010, s/p).

Para Domingues (2009) a escola é o local ideal para a formação, pois, carrega a atividade profissional, a possibilidade da reflexão sobre a ação que age dentro dela. Segundo a autora, para que a formação continuada possa promover mudanças, é preciso levar em consideração as necessidades e a participação de todos, que fazem parte desse contexto, nas decisões e discussões pedagógicas. A importância da formação no *lócus* da escola se dá no mesmo momento em que o problema está dentro dessa instituição educacional, e por isso, deve ser discutido pelas pessoas que fazem parte desse meio, num trabalho coletivo.

Dessa maneira, se garantidas as condições adequadas de realização do trabalho docente, concebe-se a escola como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas. A participação dos sujeitos nesse processo de construção é considerada, por si só, algo extremamente formativo. Tem-se, então, a ideia da escola como um “projeto” permanentemente em construção e os sujeitos que dele participam se formam coletivamente nesse processo (PEREIRA, 2010, s/p).

Entende-se que a função de organizar tempos e espaços para a formação continuada da equipe escolar é do coordenador pedagógico, como explica Franco (2008), o papel do coordenar o pedagógico é de instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Esse profissional precisa ter o olhar sensível para a realidade que a comunidade escolar está enfrentando e que instiga a equipe a identificar e pensar sobre os problemas, que a partir daí constitui-se às formações continuadas centradas na escola.

A formação pedagógica em *lócus* aplicada pelas professoras atuantes nas instituições de educação infantil, no que se refere aos usos dos instrumentos digitais nas práticas pedagógicas, emergiu desse olhar do gestor em observar a dificuldade e/ou necessidade de promover estudos sobre o contato com recursos tecnológicos que iriam facilitar, inovar e ampliar a prática dos professores nas aulas remotas. Esse papel da gestão foi fundamental, pois, assim as professoras formadoras puderam pensar em uma formação advinda das necessidades dos professores daquela equipe pedagógica, utilizando linguagem e materiais acessíveis e partindo do que o grupo estava precisando construir.

Na seção seguinte apresenta-se como a formação continuada foi organizada e também uma avaliação sobre a sua efetividade dentro das instituições.

Formação continuada com *lócus* no CEIM - Instrumentos digitais no ato pedagógico em período de pandemia e aulas remotas - aplicada pelas professoras aos educadores de dois centros de educação infantil de Dourados-MS.

A formação continuada partiu da necessidade apresentada pela equipe docente de dois CEIM da cidade de Dourados-MS, de conhecer, acessar e manusear programas e instrumentos digitais que facilitem e ampliem a prática dos professores em suas propostas, especialmente neste tempo de aulas remotas. Ao todo a formação contou com 21 participantes da instituição I e 19 participantes da instituição II. Ao todo a formação conseguiu atender pelo menos 40 profissionais.

Inicialmente foi feito um levantamento de quais programas e aplicativos digitais os professores das instituições tinham dificuldades ou gostariam de ter contato e aprender a colocar em prática. Como também a sugestão de ferramentas digitais das

próprias professoras formadoras que poderiam otimizar o trabalho remoto, o primeiro contato foi feito nos grupos de WhatsApp das instituições.

Logo depois as professoras formadoras reuniram-se e discutiram a melhor forma de compartilhar esses conhecimentos com seus pares. A escolha foi pela organização através de vídeos explicativos gravados pelas professoras ministrantes. Ao todo foram gravados oito tutoriais sobre o Google Drive, Google Documentos, Google fotos, WhatsApp Business, Canva, Loom for Chrome, Play Games e InShot. Os vídeos foram gravados mostrando como adquirir a ferramenta, acessá-la, quais os recursos oferece e como poderiam ser utilizados na prática pedagógica.

As professoras tiveram algumas dificuldades para criar os tutoriais. Uma delas foi a falta de habilidade com as mídias também com a linguagem clara e objetiva para esse tipo de conteúdo. Além disso, depois que os vídeos estavam gravados um grande empecilho estava lançado, como apresentá-los aos pares? Não dava para enviar no whatsapp, pois, os tutoriais eram grandes e não podiam ser carregados no aplicativo. Para apresentá-los nos aplicativos de webconferência a qualidade seria prejudicada e seria preciso vários encontros online para assistir todos os vídeos. Uma opção, seria o upload no google drive, porém houve o questionamento se todos conseguiriam ter acesso. Partindo desses problemas, as professoras responsáveis pela organização da formação apresentaram uma metodologia diferente, criaram um canal no youtube, chamado “Prô Criativa” e enviaram os vídeos para essa plataforma.

Assim sendo, os vídeos foram disponibilizados no canal “Prô Criativa” e um dos pontos positivos dessa metodologia foi promover maior facilidade e acesso dos participantes ao visualizar os vídeos, pois, assim poderiam acessar o horário que estivessem disponíveis e quantas vezes desejassem e mesmo com o acesso por meio dos vídeos no youtube, as professoras se colocaram à disposição por meio do whatsapp para tirar as dúvidas que surgissem durante a formação.

Com os vídeos gravados e disponibilizados no canal do youtube, foi organizado uma programação dos dias em que cada vídeo poderia ser visualizado e estudado pelos participantes, ajudando assim na organização do espaço e tempo de cada um, para acessar, aprender e explorar os recursos tecnológicos das ferramentas e aplicativos. É importante salientar que mesmo feito um cronograma com datas, pelas professoras ministrantes, os participantes tinham livre acesso e escolha do horário e dia em que iriam assistir aos vídeos. No entanto foi dada pela coordenação

pedagógica uma data final para que todos que estavam participando realizassem a formação.

Para conclusão da formação os participantes tiveram que criar um vídeo ou template usando os aplicativos InShot ou Canva, como também, responder a um formulário sobre a participação na formação, avaliando as suas dificuldades e anseios, suas conquistas e práticas, como também comentários sobre como foi o processo de formação ministrada pelas parceiras de equipe.

No formulário apresentado ao grupo em formação foi abordado sobre assuntos referentes ao desempenho, dificuldades ou facilidades, como também propôs que os professores comentassem sobre como foi esse processo formador. Para apresentar os dados vamos identificar as falas dos docentes como P1, P2 e assim por diante.

Analisando os dados dos formulários das duas instituições, na instituição I (I1) cerca de 52,4% dos participantes declararam ter tido tiveram um bom aproveitamento na formação e 47,6% ótimo, já na instituição 2 (I2) 63,2% dos participantes declararam que tiveram um ótimo aproveitamento e 36,8% bom. Em relação ao que eles acharam da formação, na I1 85,7% consideraram ótima e 14,3% boa, na I2 89,5% consideraram ótima e 10,5% boa. Pode-se observar que a maioria dos profissionais que participaram tiveram um aproveitamento satisfatório.

No que se refere a agregar novos conhecimentos e ferramentas em suas práticas pedagógicas, 100% dos participantes disseram que a formação foi válida. Com esse dado pode-se indicar a importância da formação para o uso dos instrumentos digitais na prática pedagógica dos profissionais.

No que diz respeito às dificuldades dos participantes durante a formação, foram pontuados alguns problemas em manipular determinados programas pela dificuldade na prática com as tecnologias, como podemos observar na fala da P17 da I2 *“Acredito que compreender inicialmente todas as ferramentas, visto que é algo novo para mim. Mas conforme fui assistindo os vídeos e explorando os aplicativos, as dificuldades iniciais foram minimizadas”*. Como também pode ser observado na fala da P8 da I1 *“Primeiro foi entender as funções dos aplicativos, mas depois compreendi que tem que perder o medo do novo e descobrir novas possibilidades”*.

Nas falas das duas professoras pode-se observar que mesmo com dificuldades em relação aos programas, pois foi algo novo para elas, tiveram a percepção de que com a prática e empenho, como também a perda do medo ao novo, possibilitou que abrissem o leque de aprendizagem para novos conhecimentos.

Outra dificuldade mencionada foi em relação ao uso do celular e em sentir-se com vergonha na hora de gravar vídeos, como é citado na fala da P4 da I2 *“Foi interessante a formação. Minha maior dificuldade diz respeito à necessidade do uso do celular e a vergonha durante gravação”*. Muitos professores citam essa dificuldade, pois, é algo novo gravar vídeos, falar com as crianças pelo celular, já que sempre a interação entre esses pares ocorreu presencialmente e agora com as aulas remotas, essa comunicação se dá através de vídeos e áudios.

Com relação ao que mais gostaram da formação, na fala da P4 da I1 *“As tecnologias estão a nosso favor, facilita nosso trabalho, porém se não tivermos orientação, algumas ferramentas nem saberíamos que existia e suas funções. A formação abriu um leque de novas opções para atendimento online em tempos de pandemia, assim como para outros fins. Tudo que aprendi repassei pois lamento não ter sido ensinada bem antes”*. Pode-se observar com essa fala como é imprescindível que se oportunize o acesso a novos conhecimentos em relação aos programas e instrumentos digitais, pois, muitos nem sabem que existem. Outro ponto importante nessa fala é do uso dessas ferramentas não somente em tempos de pandemia e aulas remotas, mas para outras necessidades diárias em suas práticas diversas.

Outra fala importante também corroborou para o entendimento de que o uso das ferramentas tecnológicas são para além das atividades remotas, como diz a P18 da I1 *“Os vídeos tutoriais que foram produzidos com as explicações, as sugestões de produzir com os aplicativos play games e CANVA, as orientações para o uso do Google Drive, enfim a formação de forma geral contribui significativamente, sendo possível continuar utilizando como ferramentas essas práticas até mesmo com o retorno das atividades presenciais, pois se tratam de ferramentas tecnológicas ativas”*. Colocar os instrumentos digitais como ferramenta tecnológica ativa é entender que sempre será atual e presente seu uso, em diferentes situações, espaços e tempos.

Outro ponto importante também é a otimização do trabalho pedagógico com o uso dos instrumentos digitais, como fala a P19 I2 *“As várias possibilidades que os aplicativos nos dão para facilitar e otimizar nosso trabalho”*. Isso é muito importante para a ação pedagógica diária, pois sabendo manipular e acessar ferramentas tecnológicas que irão contribuir com a prática do professor, facilitará na questão do tempo, espaço, recursos e criações.

É preciso ressaltar que a formação foi de extrema importância, pois, também oportunizou a ação de professoras da própria equipe pedagógica para fazerem essa

troca de experiências, como ressalta a P4 da I2 *“As dicas voltadas às nossas reais necessidades pedagógicas, com sugestões e a proximidade com as formadas. A troca de experiência assim direta foi novidade”*. Foi possível identificar que para a participante essa troca de experiências foi novidade, mas muito relevante, portanto precisa ser levada em conta pela gestão pedagógica, para que seja recorrente a formação continuada feita pelos próprios professores, levando em consideração as necessidades dos professores e da escola.

Ao final do formulário foi deixado um espaço para comentários, e pode-se observar a importância da ação formativa para a equipe, como mencionou uma professora da I1 *“Obrigada pela formação, as ferramentas contribuíram muito para o trabalho individual e coletivo e também uma forma mais atrativa de comunicação com as famílias”*. Nessa fala é possível destacar que os instrumentos digitais dispostos na formação contribuíram para a prática do professor individualmente e com seus pares, como também, foi uma forma de atrair a comunicação entre as famílias, com recursos didáticos, criativos e possíveis.

Outra fala que é preciso destacar foi relacionada a partilha dos conhecimentos com a equipe pedagógica: *“Excelente formação! Muito importante partilhar os nossos conhecimentos com os nossos colegas de profissão e essa é a verdadeira identidade do educador. Os conhecimentos não devem ficar retidos somente conosco”* (Professora da I2). Essa fala finaliza as reflexões sobre a formação continuada com *lócus*, pois pode-se entender como foi imprescindível essa prática formativa em que a troca de experiências entre a equipe pedagógica foi ativa, partindo de conhecimentos advindos dos próprios integrantes daquele grupo de trabalho.

Considerações finais

Sem dúvida a pandemia trouxe uma nova oportunidade de pensar a formação docente na educação infantil. Como também revelou o grande déficit existente na categoria docente no que se refere ao acesso e uso de instrumentos digitais e da tecnologia.

Diante dessas problemáticas, o trabalho trouxe reflexões sobre a importância da prática dos gestores em organizar formações que emergem das necessidades da instituição em que atuam, oportunizando a ação de professores na formulação de práticas formativas de compartilhamento de saberes, e particularmente nesse caso.

A pesquisa mostrou que a maioria dos profissionais que participaram da formação tiveram um aproveitamento satisfatório e que todos mencionaram que ter acesso a tais saberes agregou novos conhecimentos e ferramentas em suas práticas pedagógicas. Como também, puderam perceber que ter conhecimentos de algumas ferramentas traz benefícios para o trabalho docente, como a otimização do trabalho pedagógico.

Identificou-se que as dificuldades relatadas pelos profissionais não foram a respeito da metodologia ou sobre a linguagem do curso, ou até mesmo com a organização ou tempo dos docentes, mas sim com as próprias ferramentas ou aplicativos. Ao contrário disso, percebe-se que o livre acesso aos vídeos no YouTube, a troca de experiências com a linguagem simples e com a utilização dos próprios documentos utilizados pelos professores, aproximou os cursistas do conteúdo da formação.

Constata-se que a formação continuada em *lócus* nos CEIM em tempos de pandemia, foi de grande valia, uma vez que houve a imersão dos professores no conteúdo apresentado, uma vez que relataram de forma positiva, a importância de ter tido a oportunidade de conhecer alguns instrumentos digitais para suas ações pedagógicas. Como também, a importância da afetividade entre os participantes e ministrantes da formação, pois, partilham da mesma equipe escolar, portanto o acesso às informações, o diálogo e discussões, a busca por explicações sobre algo não compreendido durante o processo de formação, foi mais leve e tranquila.

Pode-se emergir como considerações finais que há possibilidades de formação continuada em período de pandemia, porém há de se levar em consideração as reais necessidades da equipe escolar, seus recursos e qual a relevância para a comunidade ao entorno. Esse olhar, feito pela gestão, deve ser sensível e acolhedor, oferecendo à equipe a oportunidade de participar e também o compartilhamento de saberes.

Referências:

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 41, 2020.

DOMINGUES, I. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. Tese (doutorado em educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 235. 2009.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**. v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

LIMA, P. G.. SANTOS, S. M.. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007.

OLIVEIRA; R. C. M. de. **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PRÔ, TÔ sem COLO!. Fórum Paulista de Educação Infantil, Março, de 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e sociedade**. ANDES-SN: jan. de 2021.

SILVA, H. da; OLIVEIRA, K. A. de. Coordenador Pedagógico: contextos de atuação profissional. In. **Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico**. São Luís, EDUFMA, 2019.

Capítulo 8

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS INTERFERÊNCIAS DOS TEMAS TRANSVERSAIS DOS PCNs E DOS CONTEXTOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Silvana Azevedo Bastos

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS INTERFERÊNCIAS DOS TEMAS TRANSVERSAIS DOS PCNs E DOS CONTEXTOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Silvana Azevedo Bastos

Pós-graduada, Orientadora Educacional do Município de São Gonçalo, Técnica em Assuntos Educacionais da UFRJ, silvana.nutes@gmail.com

RESUMO

Quando temos turmas da Educação de Jovens e Adultos temos missão dobrada, uma porque não foi realizado o processo educacional esperado, outra porque os alunos adultos estão de volta e procuram uma compensação e encaram todos os tipos de contratempos. Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos-EJA no turno noturno, supletivo em uma comunidade complexa, onde há conflitos, nos mais diversificados contextos sociais, exige habilidade e versatilidade desde o porteiro da unidade passando pela merendeira que serve a refeição até chegar ao docente, que tem que ser apto no manejo das aulas cotidianas, pois o aluno da EJA é exigente, chegando a ser inflexível, mas nos educadores temos que ser flexíveis. A Proposta Pedagógica para quem já é vivido tem que ser prudente, visto que temos consciência que recebemos pessoas das mais variadas culturas, meios sociais, regiões brasileiras, sendo comum no Sudeste. Um dos grandes problemas da modalidade da EJA, em todas as localidades é a evasão, mas em algumas localidades complexas, a violência multiplica o contratempo mencionado. Entretanto para isso entra todo o contexto de um Projeto Político Pedagógico com uma proposta pedagógica e didática, além de adaptações no currículo, fundamentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Revisitar os conceitos de referências teóricas que influenciam direta ou indiretamente a EJA na área do currículo e da didática, mas olhar sempre para a realidade do aluno e acompanhar os fatos e evidências da localidade, acima de tudo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Classe Popular. PCNs. DCNs. Didática

1 INTRODUÇÃO

Inspirações, espaços e tempos da Educação nos induz a um pensamento de questionarmos as Políticas Públicas, os Direitos e as Igualdades e as Desigualdades voltadas para a Educação mas quando salientamos a EJA, tudo parece que fica mais

realçado. Existe a EJA por que esses mesmos alunos, cidadãos já foram excluídos de alguma forma.

“ O Pacote Anticrime deixa explicito que o coletivo são criminalizados que vidas são ameaçadas. De quem. Os noticiários mostram os rostos, os corpos, a cor dos ameaçados. Por que as ameaças contra as vidas desses coletivos sociais, raciais, de gênero, classe? Por que vem lutando por afirmarem-se diferentes? Docentes-educadores-gestores de escolas públicas, de EJA têm consciência de trabalharem com os coletivos sociais populares. Às escolas públicas, EJA chegam esses coletivos que se afirmam diferentes. São obrigados a aprofundar na pergunta: que vidas de que coletivos ameaçados, decretados sem direito à vida? Que educandos, de que coletivos, que identidades positivas são desconstruídas e levam para as escolas? ... *As escolas públicas têm essa representação social, política, cultural de serem escolas dos pobres, negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, das florestas e dos campos.* Não construímos uma escola pública onde nossas diversidades étnicas, raciais, de classe se integram. Lugar de pobre, negro não é na escola privada, mas na pública”(ARROYO Página 86,87, 2019)

Encontramo-nos na Escola Municipal Prefeito Nicanor Ferreira Nunes, Escola *Nicanor*, no Jardim Catarina, um dos maiores bairros da América Latina, na cidade de São Gonçalo, que mantém turmas do Ensino Fundamental em três turnos, manhã, tarde e noite. A EJA, no sistema supletivo, abrange as turmas da alfabetização ao nono ano, no noturno.

Ressalto que a escolaridade da população do Jardim Catarina apresenta um quadro não favorável, praticamente a metade da população possui o Ensino Fundamental completo e a outra metade não possui o mesmo grau de escolaridade. Mediante ao quadro mencionado lutamos para manter o turno da EJA sem evasão.

Sabemos que a EJA exige um trabalho peculiar, pois como em todas unidades que comportam essa modalidade, independente da localização há evasão, neste caso específico, ultimamente também está sendo somado à inconveniência da violência, que começou a ficar mais visível a partir de 2017.

Na cidade de São Gonçalo, 2ª em densidade demográfica no estado do Rio e 16ª do país, 34,4% concluem o Ensino Médio e apenas 7% da população possuem nível superior completo. Enquanto Niterói, cidade vizinha, famosa pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é composta por um índice populacional de 35% que concluem o Ensino Superior.

Entre a Lei Saraiva de 1882, passando Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, 1967, Fundação EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens

e Adultos), 1986, Programa Alfabetização Solidária (PAS), 1996, Programa Nacional de Inclusão de Jovens – *ProJovem*, em 2005, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em 2011 entre tantas outras políticas públicas, muitos foram os investimentos, mas nada foi realmente eficiente muito menos eficaz.

Ao trabalhar com a EJA, o Projeto Político Pedagógico-PPP deve ser adaptado, sendo um excelente instrumento didático no conteúdo curricular cotidiano. Mas devemos nos lembrar que os discentes da EJA já possuem dogmas, logo não é em vão formar um grupo de docentes habilitados, muito menos elaborar um planejamento para as aulas.

Segundo a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no artigo 28, § 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja *rompida a simetria* com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos.

EJA existe porque é formada por um grupo de pessoas já repulsas, as classes populares são formadas por negros, mestiços, ex-presidiários, mulheres vítimas de violência doméstica, abrigados em instituições, menores que respondem medidas socioeducativas, entre tantos outros perfis, além da EJA ser reduto de Pessoas com Deficiência-PcDs e idosos que chegam para se socializarem.

Segundo Bader Sawaia, na análise psicológica, a pobreza contemporânea tem sido percebida como um fenômeno multidimensional atingindo tanto os clássicos pobres (indigentes, subnutridos analfabetos...) quanto outros segmentos da população pauperizados pela precária inserção no mercado de trabalho (migrantes discriminados, por exemplo). Não é resultado apenas da ausência de renda; incluem-se aí outros fatores como o precário acesso aos serviços públicos e, especialmente, a ausência de poder. Nesta direção, o novo conceito de pobreza se associa ao de exclusão, vinculando-se às desigualdades existentes e especialmente à *privação de poder de ação e representação* e, nesse sentido, exclusão social tem que ser pensada também a partir da questão da democracia (pag.23,2019).

Entre os principais objetivos é a concepção dos alunos que devem passar a perceber, se conscientizar que o conteúdo que aprendem na escola não é algo

abstrato, distante do seu cotidiano, imperceptível na sua comunidade, nulo socialmente. O aluno deve perceber no cotidiano das aulas das disciplinas obrigatórias, que existem temáticas integradas dos Temas Transversais que são inclusos nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, editados em 1997 e que as mesmas disciplinas estejam contextualizadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), 2013.

2 DESENVOLVIMENTO

Cabe as unidades que trabalham com as turmas da EJAs, planejar uma didática que seja real, adjacente as suas práticas sociais, mas não de uma forma restritiva. Os nossos alunos devem ter noções de outras experiências e possibilidades, não limitando-os. Não sendo o objetivo manter os discentes com a mesma mentalidade e intelecto, vamos contra a mediocridade, pois a educação não é nula. As práticas devem ser renovadoras e abrangentes melhorando, assim a escolaridade da população local.

Figura 1 – Prédio novo da escola visto de lado em dias de enchente



Arquivo particular, 2019

Começaremos a descrever as nossas experiências, nos direcionando para a Educação Ambiental, pois a unidade do *Nicanor* foi construída em um terreno de baixo relevo. O bairro do Jardim Catarina fica em uma área de declive, onde era um manguezal, limitado ao norte e a oeste pelo Rio Alcântara, devido a isso é comum haver enchentes e o fato de haver grande quantidade de matadouros e aviários que

permite os casos de toxoplasmose, há o *Projeto de Educação Ambiental*, que é renovado todos os anos.

Os casos de enchentes são pertinentes, pois no ano de 2010, a unidade teve o seu prédio principal, o qual deu origem a escola, em 1992, condenado pela Defesa Civil. Com isso a escola perdeu muitos alunos e adaptações físicas tiveram que serem feitas. O prédio novo somente foi entregue em maio de 2017.

Considerando os Temas Transversais, as DCNs e a Lei 9795/99, que estabelece e dispõe sobre a *Educação Ambiental*, pois as questões ambientais atualmente vem ocupando espaço na mídia, envolvendo queimadas, garimpo, invasão de terras, intervenções internacionais, econômicas e políticas.

A Educação Ambiental é um tema sério, que não deve ser encarado como supérfluo, em um país emergente, rico em fauna e flora, muito menos no Jardim Catariana, um bairro que sofre com as questões ambientais e de saneamento, como já foi descrito.

Temas Transversais como a *Saúde* e a *Orientação Sexual* interessam muito ao aluno adulto, pois engloba questões de aborto, homossexualismo, sexo na terceira idade, o risco da AIDS, o controle de natalidade, a Lei de Malthus, o planejamento familiar, o suicídio e a depressão que vem crescendo, a longevidade do brasileiro, o serviços da Saúde Pública, a falta de especialidades médicas, a demanda em apenas três Postos de Saúde, no bairro, as epidemias do passado que ficaram na história e as atuais, que sucedem continuamente, vitimando principalmente nas camadas mais pobres da população.

Figura 2 – Mural de Empregos na Escola



Arquivo particular 2019

O Tema Transversal específico do segundo segmento é *Trabalho e Consumo*, um tema que não pode ficar fora de uma grade curricular de um público escanado. O município mantém a disciplina de *Orientação Profissional*, sendo duas aulas por semana.

Para firmar o nosso comprometimento quando há oferta de cursos gratuitos nas proximidades, os alunos são informados pelo Serviço de Orientação Educacional-SOE, que geralmente vai em cada turma e expõe os detalhes. O mesmo sucede quando há proposta de empregos, comentando a respeito do local da entrevista, da exigência da experiência, do salário, da escolaridade, aliados a um mural de empregos que é substituído semanalmente.

Um detalhe importante é que grande parte da população, principalmente a feminina, não sabe andar no Rio e em Niterói. Quando aparece uma proposta de emprego e obrigatoriamente devem comparecer para preencher uma ficha no Departamento Pessoal, localizado em cidades maiores e posteriormente ser locado mais próximo da sua residência, eles se sentem inviabilizados. É comum chegarem aos 40 anos sem registro empregatício.

A *Pluralidade Cultural* é o tema que nos permite ficarmos ligados e integrados, mas acima de tudo, este tema transversal nos permite refletir sobre as diferenças e semelhanças. Uma eixo para trabalhar esse tema transversal é o *Ensino Religioso*, cuja a matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão (LDB 9394/96, art. 33 § 1º).

O bairro do Jardim Catarina tem cerca de 11 igrejas evangélicas oficializadas e cerca de três católicas credenciadas e segundo dados populares, possivelmente 11 Centros de religião afro-brasileira, mas podemos abranger outras religiões para conhecimento e diversidade além da tolerância religiosa. Valendo lembrar que vivemos na região sudeste, a mais receptiva do país, devemos respeitar todas as culturas, sotaques e crenças.

A *Ética* é também um Tema Transversal do Ensino Fundamental. A Ética proporciona uma reflexão sobre o comportamento humano, tem como princípio a justiça e baseia-se nos valores de igualdade e equidade. Textos das mais diversas legislações, e noticiário cotidiano podem se contrapor, a teoria e a realidade se confrontando, sendo primordial na EJA.

As Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica-DCNs abrangeu vários âmbitos educacionais, a *Educação ambiental*, a *Educação Especial*, a *Educação das Relações Étnico-Raciais*, a *Educação dos Direitos Humanos* e é claro a *Educação de Jovens e Adultos*, entre outros âmbitos, logo assim como os PCNs, as DCNs com as suas orientações e guias devem estar integradas em um Projeto Político Pedagógico-PPP, articuladas com a didática, incluídas no currículo.

Por esse e por muitos outros motivos e que devemos mencionar o Projeto dos *Direitos Humanos*, se divide em oito eixos, distribuídos em oito meses, que se inicia com a Lei Maria da Penha, em março; Brasil (alternando com Índio, Saúde e Educação), em abril; Direito do Trabalho, em maio; Direito Ambiental, em junho; Cultura Diversidade, tolerância religiosa, em agosto; Direito do Idoso, em setembro; Direito da Criança e do Adolescente, em outubro e finaliza com as Leis voltadas para questões Étnico-raciais, em novembro.

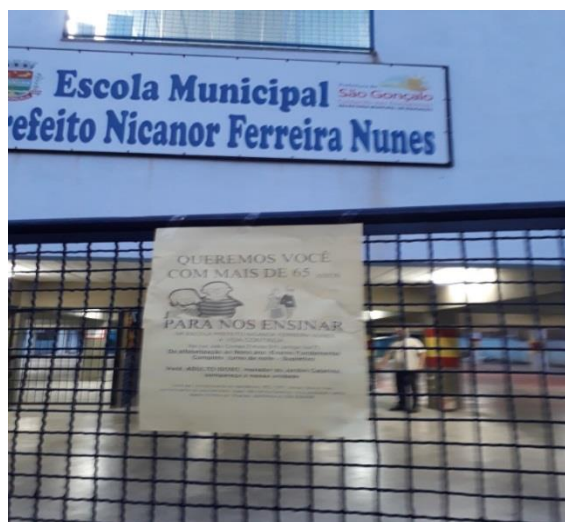
Figura 3 – Mural da Consciência Negra, em novembro



Arquivo particular, 2019

O *Projeto Étnico-Racial* é um dos mais tradicionais do *Nicanor*, a culminância sucede em novembro. Em um país que 54% da população é negra e parda, onde os alunos relatam que já sofreram preconceito por serem moradores do Jardim Catarina, por não ter estudo equivalente, por ser negro, não pode deixar de ser uma das prioridades.

Figura 4 – No portão da unidade, fixado um cartaz chamando idosos para matriculas na EJA



Arquivo particular, 2018

A Educação de Jovens e Adultos, e agora muitos órgãos e autores da área incluem “Idosos”, tem um importante papel, pois a longevidade do povo brasileiro está aumentando e as PcD, os alunos especiais vem aumentando nas unidades escolares, devido às Legislações que estão sendo evidenciadas e somadas a partir dos anos 90, nas diversos segmentos sociais.

Figura 5 – Parte interna do novo prédio da unidade, com rampas



Arquivo particular, 2017

Um dos abrigos do Jardim Catarina que é exclusivo para PcD tem todos os integrantes praticamente matriculados no *Nicanor*, ficando mais fácil o acesso devido o novo prédio ter sido entregue em 2017, com banheiros adaptados e rampas. Mas a unidade sempre foi famosa em receber os alunos especiais e idosos, o *Nicanor* foi escola modelo da Rede e além disso fazemos constantemente campanhas para atrair

esse público. Durante o ano letivo há eventos, passeios para melhorar a socialização. A inclusão tem que ser bem feita, a Educação Especial tem que ser de qualidade..

O desenvolvimento para as práticas cotidianas aplicada pelos professores exige uma didática madura, interessante, voltadas para um público sazonado. As disciplinas do currículo básico do Ensino Fundamental, como *Língua Portuguesa* e *Matemática*, *História* ou qualquer outra podem ser integradas uma com os *Temas Transversais* dos PCNs e com o contexto das unidades das DCNs.

A *Língua Portuguesa* deve ser apresentada com artigos de jornais, com notícias do cotidiano de preferência a respeito de fatos que sucederam na cidade de São Gonçalo. Em *História* argumentar que existiu o lema *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, mas não chegou para todos, principalmente para a população dos países emergentes integrando com a *Epistemologia do Sul* de Boaventura de Souza Santos. Na disciplina de *Geografia* é semelhante, hoje, não interessa tanto os acidentes geográficos, mas os conflitos nos espaços, como migração e guerras. A *Matemática* obrigatoriamente tem que ser para a vida cotidiana na EJA. A *Educação Física* não escapa pois o esporte vai muito além que uma quadra e um estádio é um espaço para contestações sociais.

Haver a interdisciplinaridade e a transversalidade, considerando que a EJA “tem pressa” e é em séries supletivas na unidade demonstrada, logo as aulas devem ser apresentadas de forma interessante incorporada com a realidade do aluno da classe popular, da periferia, que já foi banido do sistema educacional, mas isso não significa com baixa qualidade no ensino-aprendizagem.

Entre nomes como os de Paschoal Lemme, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire que não podem ser indissociável quando se descreve a respeito da Educação de Jovens e Adultos, afinal com eles estão as raízes desta modalidade no país.

Entre os mais recentes autores voltados para as questões da EJA está Moacir Gadotti, Márcia Alvarenga, Maria Clara Di Pierro, Sergio Haddad, Jane Paiva, Valdo Barcelos, o espanhol Miguel G. Arroyo que defende a Educação Integral.

Um outro autor que embora, tenha escrito suas obras no início do século XX, sendo atemporal é Antônio Gramsci, pois preocupava-se com a transformação social, por isso evidenciou em suas obras as classes subalternas como as que deveriam receber igualmente formação e conteúdos pertinentes a sua progressão na tomada de poder, que se mantinha sob o comando da classe dominante. Sendo assim, a elaboração de novos conceitos que favorecessem a classe operária era um dos seus

propósitos. A escola tem sua função social e deve ministrar um trabalho pedagógico comprometido com o ser humano e a sociedade que se quer. É um espaço privilegiado para trabalhar o conhecimento, resumindo Nosella, 2016.

Como a proposta curricular é renovadora, cito Giroux com o Currículo Oculto e Michael Apple, americano mas de família russa alegava que o Currículo não é uma mera colagem objetiva de informações, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula.

Segundo Antônio Flavio Moreira, (2015) o Currículo até os anos 90 se manteve estático, influenciado pelo padrão americano, devido a Ditadura Militar. A partir dos anos 90, com grande mudança política, começa haver uma adaptação para a realidade nacional, mas não uma alienação para os teóricos estrangeiros. Nos últimos anos, temas derivados dos estudos culturais, de raça e de gênero, meio ambiente já começam a se fazer notar no pensamento brasileiro, assim como também as questões de minorias sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um grande esforço para haver inspirações, espaços e tempos da educação, podendo assim o alunado se conscientizar que vale a pena retornar aos bancos escolares na EJA. Costumamos dizer que concorreremos com o *Horário nobre*, na escola. Com isso a conclusão do Ensino Fundamental é mais importante que assistir novelas.

Não podemos relaxar quando trabalhamos com a EJA, a conquista é feita diariamente. A didática, a criatividade, o carisma do docente perante o discente tudo é válido no combate a evasão. Não fazemos acepção de pessoas, idosos, PcDs, abrigados entre outros, todos são respeitados.

É nosso objetivo fazer com que o aluno entenda o motivo que o leva residir no Jardim Catarina, e por quais motivos ainda vive, através de aulas reflexivas. Compensar o tempo perdido é a nossa meta, através de *conversas* e *diálogos* pedagógicos, sem deixar de focar o contexto da disciplina.

Não somos paternalistas é importante argumentar o *Direito* mas também existe o *Dever*. Sabemos que existe a *meritocracia*, mas nada de vitimização e sim de ação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. “*Vidas Ameaçadas*”. Petrópolis, Editora Vozes, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei nº 9.394/1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. DOU 23.12.1996.

_____. Lei nº 9.795, de 27.4.1999. Dispõe sobre *Educação Ambiental* e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. DOU 28.4.1999.

_____. Projeto de Lei nº 8.035/2010, que trata da instituição do *Plano Nacional de Educação para novo decênio*.

_____. Decreto nº 4.281/2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a *Política Nacional de Educação Ambiental*, e dá outras providências. DOU 26.6.2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais– 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série* Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.

SANTOS, Boaventura Souza. “*Epistemologia do Sul*”. Coimbra, Almedina, 2009.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. “*A Reprodução*” Petrópolis, Editora Vozes, 2018.

CANDAU, Vera (organizadora). “*Didática: Questões contemporâneas*”. Rio de Janeiro, Editora Formação, 1ªedição, 2009.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. “*Currículo: Políticas e Práticas*”, 13ªedição, Campinas, SP, editora Papirus, 2015.

NOSELLA, Paolo. “*A escola de Gramsci*”. São Paulo, 5º edição, Editora Cortez, 2016.

SAWAIA, Bader (org.). “*As artimanhas da exclusão – Analise psicossocial e ética da desigualdade social*”, Petrópolis 14ªedição, Editora Vozes, 2014.

Capítulo 9

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO COMUM

Elenice da Silva Moraes

Maria Rosangela Portella de Castro

Rosangela Maria Boeno

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO COMUM

Elenice da Silva Moraes

Especialista em Ed. Especial, Prefeitura Mun. de Dois Vizininhos/PR, elenicesmoraessilva@gmail.com

Maria Rosângela Portella de Castro

Especialista em Ed. Especial, Prefeitura Mun. de Dois Vizininhos/PR, portellacastro2020@gmail.com

Rosângela Maria Boeno

Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, rosangelaboeno@utfpr.edu.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar uma discussão teórica sobre os desafios da inserção do aluno com o Espectro do Transtorno Autista (TEA) no Ensino Comum. Inicialmente discorre sobre o que é o TEA, suas principais características e a importância do diagnóstico. Na sequência, traz uma breve contextualização histórica sobre os desafios e algumas conquistas que as pessoas com necessidades especiais vivenciaram ao longo da história, culminando com as conquistas no campo da educação especial e mais recentemente com a proposta de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum. O estudo apontou que já se avançou no sentido da inclusão das pessoas com esse transtorno, principalmente no campo educacional, tanto no que se refere às políticas públicas, quanto no ingresso desses alunos no ensino comum. No entanto, ainda se tem muito a avançar no que se refere à verdadeira inclusão, uma vez que as condições para a efetivação dessa inclusão que envolve as adaptações curriculares de pequeno e de grande porte ainda não são suficientes, necessitando de mais investimentos do Estado, principalmente em relação à formação de professores, seja esta inicial ou em serviço (formação continuada), bem como, equipe multidisciplinar, adaptações curriculares e avaliativas, dentre outros.

Palavras-chave: Autista. Escola. Inclusão. Educação Especial. Ensino Comum.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais no ensino comum é uma realidade e representa um grande desafio para as escolas de ensino comum. Isso se justifica pela maneira que essas escolas, conhecidas como escolas regulares se constituíram ao longo dos tempos, as quais foram projetadas e estruturadas para receber alunos típicos.

Com a garantia legal de inserção dos alunos com necessidades especiais (atípicos) no ensino comum, foram adentrando à escola alunos com as mais diversas deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento, dentre eles, os que apresentam o TEA.

Considerando os diversos tipos e níveis de TEA e também pelo elevado número de crianças diagnosticadas com esse transtorno nos últimos tempos, torna-se um grande desafio para as escolas a inclusão desses alunos, uma vez que são necessárias diversas adaptações curriculares de grande porte (estruturais) e de pequeno porte (voltadas à dinâmica da sala de aula) para atender esses e os demais alunos matriculados no ensino comum.

Diante do exposto, é fundamental a realização de estudos e pesquisas nesta área, a fim de trazer novas informações que possam subsidiar as escolas e as famílias a respeito da inclusão de alunos com TEA no ensino comum.

2 TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA

O termo autista surge em 1943, sendo definido por Kanner como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo e, no ano seguinte, em 1944, os estudos de Asperger se voltam à descoberta da Psicopatia Autística. Embora em momentos distintos, os dois trabalhos impactaram a literatura mundial com suas descobertas a respeito do autismo (TAMANAH; CHIARI, 2008). Na atualidade, mais precisamente a partir da publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos mentais, 5ª edição (DSM-5), o termo autismo foi substituído pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA), o qual contempla os diversos tipos e níveis de autismo. Este é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento.

Considera-se neste trabalho a definição constante no DSM-5 (2014), a qual apresenta também as principais características desse transtorno,

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, on-line).

É importante destacar que ao longo da história várias hipóteses foram levantadas sobre as causas do TEA, mas suas causas ainda não foram encontradas. Porém estudos sinalizam para uma possível associação entre fatores genéticos e ambientais, com predominância dos fatores genéticos, conforme apontam os estudos de Oliveira e Sertié (2017, p. 234),

Embora se acredite que fatores ambientais, como infecções ou o uso de determinados medicamentos durante a gestação, tenham papel no desenvolvimento do transtorno, estima-se que o TEA seja hereditário em cerca de 50 a 90% dos casos, o que demonstra a importância dos fatores genéticos na patogênese da doença.

O TEA assim como os demais transtornos do neurodesenvolvimento não tem cura. Porém o diagnóstico precoce auxilia na qualidade de vida da pessoa com esse transtorno. No entanto, o que se percebe é que o diagnóstico acaba muitas vezes chegando tarde, o que dificulta o desenvolvimento da criança.

De acordo com o Manual de Orientação de abril de 2019, da Sociedade Brasileira de Psiquiatria, o diagnóstico em média acontece entre os 04 e 05 anos de idade. Isso prejudica o desenvolvimento dessas crianças, pois quanto mais cedo forem realizadas as intervenções, mais significativos os ganhos, tanto em relação ao cognitivo, quanto na adaptação dessa criança.

Nesse sentido, faz-se necessário o apoio às famílias no sentido de orientação por meio da escola, dos meios de comunicação, das diversas redes de apoio (igrejas, associações de bairros, empresas, dentre outras) para que por meio do esclarecimento, as famílias possam diagnosticar precocemente esse transtorno e a partir disso, buscar apoio para auxiliar seus filhos.

O TEA é uma Necessidade Educacional Especial (NEE) que precisa de atenção, pois os transtornos do neurodesenvolvimento, dentre eles o do Espectro Autista repercutem seriamente na aprendizagem dos educandos.

Garcia (1998, p. 71) afirma,

Esta subclasse inclui transtornos caracterizados por um desenvolvimento inadequado das habilidades específicas relacionadas com a linguagem, a coordenação motora e o rendimento acadêmico que não se devam a transtornos físicos ou neurológicos demonstráveis, a transtornos generalizados do desenvolvimento, à deficiência mental, nem à falta de oportunidades educativas.

Em várias crianças autistas há uma forte defasagem na aprendizagem, podendo ser em algumas ou em todas as áreas, dependendo do nível de comprometimento desse aluno. É preciso considerar que muitas vezes, as pessoas apresentam comorbidades, o que acaba dificultando o processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Antes de adentrar nessa discussão da inclusão do TEA no campo educacional, faz-se necessário compreender como se deu essa conquista ao longo da história e das políticas educacionais.

2.1 A Legislação Educacional e as Necessidades Educacionais Especiais

A educação especial foi conquistando seu espaço ao longo da história, sendo que as pessoas com necessidades especiais passaram por diversos desafios, desde sua total exclusão quando estas eram mortas ou escondidas da sociedade até sua inserção no campo educacional. Isso se deve aos esforços principalmente dos pais, com apoio de representantes da sociedade civil e de políticos que dentre outras ações, elaboraram e promulgaram legislações em prol da educação especial e da inclusão desses alunos no ensino comum.

No Brasil, a educação especial é contemplada na política educacional brasileira desde o final da década de 50 do século XX. Inicialmente a educação especial tinha um caráter mais assistencialista. Num segundo momento enfatizou-se os aspectos médico e psicológico. A seguir alcançou-se as instituições de educação escolar, avançando para a integração dessa modalidade ao sistema geral de ensino. Na atualidade há a proposta de inclusão total dos alunos da educação especial no ensino regular (MANTOAN, 2011).

Na Europa, na cidade de Salamanca, em 1994, durante a Conferência Mundial de Educação Especial elaborou-se um documento de compromisso para garantir os direitos educacionais das pessoas com necessidades especiais. A Declaração de Salamanca constitui-se num suporte pedagógico atual, para os países participantes

da conferência, incluindo o Brasil. Este documento visa garantir a igualdade de oportunidades, efetivando o processo inclusivo.

Em 1996, aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, a qual menciona a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, comumente denominado ensino regular de ensino.

Em 2012, aprovou-se uma lei que trata especificamente do transtorno do Espectro Autista, a Lei Berenice Piana nº 12.764/12 que criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta lei em seu artigo 3º que trata dos direitos dessas pessoas, em seu parágrafo único garante: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

Esta lei traz uma importante conquista para o campo educacional, considerando que este é o único transtorno que dá direito a um “professor auxiliar”, o que é imprescindível, uma vez que o transtorno do espectro autista envolve diversos níveis de comprometimento, além de que muitas vezes o autista apresenta outros transtornos (comorbidades), tornando-se um desafio ao processo de inclusão no ensino comum.

As legislações mencionadas representam grandes conquistas no campo da educação especial e da inclusão dos alunos com necessidades especiais no sistema educacional e mais precisamente no ensino comum, porém a legislação por si só, embora assegure o direito dos alunos, não é suficiente na garantia da efetivação desses direitos. É preciso esforços conjuntos dos legisladores, governantes, sociedade civil, equipe escolar e famílias para que a verdadeira inclusão aconteça.

2.2 A Inserção do Aluno com o Espectro do Transtorno Autista no Ensino Comum

Cada vez mais as escolas de ensino comum estão recebendo matrícula de educandos com algum tipo de necessidades educacionais especiais. Dependendo do caso, muitas vezes se faz necessário buscar ajuda de outros profissionais qualificados para atender o aluno de acordo com suas especificidades.

O aluno com TEA necessita de atenção especial, pois além das dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem, ele apresenta dificuldades na

interação social, dentre outras características que dificultam o trabalho em turmas do ensino comum, as quais geralmente apresentam um número elevado de crianças ou adolescentes.

Sobre as características do TEA, Alexandre (2010, p. 41) explica que este transtorno se apresenta,

[...] desde o nascimento e que vai se manifestar antes dos 30 meses. É caracterizada como uma incapacidade na relação social tanto na linguagem verbal como não verbal, por respostas anormais aos estímulos visuais, auditivos, problemas de relacionamento como a incapacidade de manter contato ocular, ligação social e jogos de grupo, resistência à mudança, ligação a objetos estranhos e brincadeiras estereotipadas, pouca imaginação.

A escola precisa estar atenta para analisar todas essas dificuldades e, assim, disponibilizar os recursos necessários para ajudar esse aluno em seu processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamentais as adaptações curriculares de pequeno e de grande porte.

De acordo com o Ministério da educação e Secretaria de Educação Especial, as adaptações de grande porte: “compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc.” (BRASIL, 2000, p. 09).

Quanto às adaptações de pequeno porte, estas “, compreendem modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula” (BRASIL, 2000, p. 09).

Essas adaptações no contexto escolar para o atendimento do aluno com TEA precisam ser cuidadosamente pensadas, uma vez que há uma sensibilidade maior do aluno com TEA em relação aos sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar. É preciso cuidados no geral, os quais envolvem a localização da sala de aula, a qual não pode estar próxima de locais com muito barulho, as salas de aula não podem ter excesso de estímulos visuais, o número de alunos não pode ser muito alto, faz-se necessário ainda um acompanhamento nutricional e diálogo com as famílias em relação à alimentação desses alunos, uma vez que muitas vezes há uma sensibilidade maior tanto no olfato, quanto no paladar do aluno que apresenta esse transtorno. Além disso, a escola precisa se preocupar com a socialização desse aluno, cujo interação

social é comprometida. A escola também precisa adaptar diferentes metodologias de ensino e avaliativas para atender o aluno com TEA, por isso a importância do professor auxiliar.

Ressalta-se que o TEA por si só já representa um grande desafio para pais e também para a escola, e como os demais transtornos do neurodesenvolvimento a pessoa com TEA pode apresentar outras comorbidades, o que dificulta ainda mais o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Identificar o grau de deficiência que cada um possui é de extrema importância para depois descobrir a melhor forma de ajudá-lo, pois sabendo qual a dificuldade que cada um enfrenta, se torna mais fácil a inclusão desse aluno no meio educacional, fazendo com que se sinta mais à vontade e possa evoluir.

Os educandos com TEA apresentam uma série de problemas, tais como dificuldade para se locomover, para interagir com os demais, para realizar as atividades, etc. Embora nem todos possuam todas essas dificuldades, podem apresentar outras, devido às comorbidades. Por esse motivo para ajudá-los, é preciso analisar não o TEA em si, mas o aluno na sua integralidade. Nesse sentido a rede de apoio como pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicólogos e neurologistas são alguns dos profissionais que podem contribuir numa melhor qualidade de vida e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Assim sendo, é preciso buscar informações nas mais diferentes fontes, por meio de estudos e pesquisas, é importante o investimento na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, como já mencionado, faz-se necessário o contato constante e o apoio de diversos profissionais das áreas da saúde e da educação, ou seja, a união de esforços entre escola, família, profissionais especializados, bem como, o apoio da sociedade e dos legisladores no sentido das políticas públicas de inclusão para que aos poucos se consolide a inclusão desses alunos no ensino comum. Ressalta-se ainda a importância de manter o vínculo entre as escolas de ensino comum e as escolas especializadas como as associações de pais e amigos dos excepcionais (APAEs) e associações de proteção aos autistas, por exemplo.

Para a instituição conseguir uma verdadeira inclusão dos seus alunos, além do que já foi mencionado, destaca-se o papel do professor, este precisa conhecer sobre educação especial, metodologias diferenciadas, ter um sólido conhecimento

teórico que fundamente a sua prática educativa, buscando constantemente dialogar com outros profissionais e com a família, adequar o modo de agir com os alunos para poder auxiliá-los dando a eles uma atenção especial, é preciso elaborar um projeto voltado para as suas dificuldades específicas.

No entanto, apesar dos esforços em prol da inclusão, as escolas ainda apresentam muitos desafios nesse processo, conforme explica Ferreira e Vorcaro (2017, p. 111),

A dificuldade de construir projetos pedagógicos consonantes com que o próprio autismo nos impõe, seja pelo desconhecimento do que se passa com essa criança, seja pelo modo de ler o que se apresenta, gera um desconforto e um mal-estar intensos, os quais são capazes de paralisar o escassear esforços para incluir.

Portanto, faz-se necessário o envolvimento de toda a equipe escolar, bem como a sua formação, a fim de construir um planejamento coletivo em prol da inclusão de todos os alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com alunos que apresentam TEA representa ainda um grande desafio para as escolas de ensino comum, as quais ainda estão aprendendo a lidar com essa realidade da inclusão de alunos atípicos.

Percebe-se muitas conquistas no sentido da inclusão, principalmente no que diz respeito à legislação educacional, todavia o trabalho com os alunos inclusos no ensino comum ainda representa o grande desafio a ser superado, considerando a grande diversidade de deficiências e transtornos que os alunos apresentam. As pesquisas nessa área são fundamentais, principalmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA, bem como é imprescindível o investimento na formação dos professores que atuam com esses alunos.

O processo de inclusão exige um grande investimento do Estado nas escolas de ensino comum, contemplando as adaptações curriculares de grande e de pequeno porte, estabelecendo parcerias com outros setores como a saúde, assistência social, sociedade civil organizada, a fim de proporcionar toda uma rede de apoio com uma

equipe multidisciplinar sólida. São essas as condições fundamentais para garantir a inclusão prevista nas legislações.

A inclusão de alunos com necessidades especiais requer inúmeras melhorias no processo educativo, pois proporciona o convívio, o respeito às diferenças e a aceitação social. É tarefa dos docentes aperfeiçoar-se para melhor intervir e atender satisfatoriamente todos os alunos com necessidades educacionais especiais, possibilitando a eles o desenvolvimento máximo de suas potencialidades para que o processo de inclusão seja de fato uma realidade.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Joana Margarida Dias. A criança com autismo: os desafios da Inclusão Escolar. 2010, 222f. **Dissertação (Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor)** - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764/12**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 01 jul. 2021.

FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. **O tratamento psicanalítico de crianças autistas: Diálogo com múltiplas experiências**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017, p. 89-116.

GARCIA, Jesús Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Pedagogia ao Pé da Letra. In: **Educação, Educação Especial**. 2011. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/A-Educacao-Especial-no-Brasil-Da-Exclusao-a-Inclusao.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994)**, 1998. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Declara__o_de_Salamanca_15226886560741_7091.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

OLIVEIRA, Karina Griesi; SERTIÉ, Andréa Laurato. **Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético**. REVIEWING BASIC SCIENCES • Einstein (São Paulo) 15 (2) • Apr-Jun 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wfttqmKzYsst/?forma>. Acesso em: 03 jul. 2021.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger**. Rer. Soc. Bras. Fonoaudiol. 2008;13(3):296-9. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. **Transtorno do Espectro do Autismo** (Manual de Orientação). Nº 05, abril de 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

Capítulo 10

O STEAM EM INTERFACE COM O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO e ABP: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE PARA ESTUDANTES DA GERAÇÃO Z

Iana Marassi dos Santos

Edna Lopes Hardoim

O STEAM EM INTERFACE COM O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO e ABP: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE PARA ESTUDANTES DA GERAÇÃO Z

Iana Marassi dos Santos

SEDUC/UFMT

ianasantosmarassi@gmail.com

Edna Lopes Hardoim

PROFBIO/UFMT e PPGECEM/REAMEC

ehardoim@terra.com.br

RESUMO

Este trabalho traz como proposta a implementação de caminhos empiricamente possíveis para uma Educação em sexualidade contemporânea, que atenda ao estudante da chamada geração Z. A pesquisa é do tipo qualitativa, ancorada em pressupostos da abordagem STEAM, em interface com o ensino por investigação e na ABProj – Aprendizagem Baseada em Projetos. Os colaboradores da pesquisa foram estudantes do Ensino Médio da Rede Pública, em Várzea Grande – MT. Os dados foram coletados pela aplicação de questionários, diário de bordo e observações *in loco*. Nossos produtos finais foram quatro páginas de autoria dos estudantes divulgadas no Instagram e o aplicativo educacional “Educasex”. As abordagens ativas de ensino são potentes estratégias para uma aprendizagem transformadora, autônoma e significativa.

Palavras-chave: Protagonismo; aprendizagem; geração z

ABSTRACT

This work proposes the implementation of empirically possible paths for an Education in contemporary sexuality, which serves the student of the so-called generation Z. The research is qualitative, anchored in assumptions of the STEAM approach, in interface with teaching by investigation and in ABProj – Project-Based Learning. The research collaborators were high school students from the Public Network, in Várzea Grande - MT. Data were collected through the application of questionnaires, logbook and on-site observations. Our final products were four student-authored pages posted on Instagram and the educational app “Educasex”. Active teaching approaches are powerful strategies for transformative, autonomous and meaningful learning.

Keywords: Protagonism; learning; Generation Z

INTRODUÇÃO

Quando pensamos no processo de ensino-aprendizagem para as novas gerações, consideramos fundamental a reflexão não somente do conteúdo a ser ensinado, mas quem é ensinado. É natural que indivíduos de diferentes gerações se desenvolvam em épocas distintas e sejam influenciados por outras visões e comportamentos (RIBEIRO, 2017). Então, nos questionamos quem é o estudante do século XXI? São aqueles nascidos após os anos 2000 e antes de 2010 - chamada geração Z, que recebeu esse nome por apresentar o comportamento de mudar incessantemente o canal da televisão ou a música no aparelho de som, ato que remete ao termo 'zapear' (VEEN e VRAKKING, 2009). A presença de recursos tradicionais pedagógicos como o livro didático e o quadro ainda são proeminentes na maioria de nossas escolas. A virtualização do conhecimento promove a formatação de um novo paradigma social e educacional (RIBEIRO, 2017), que não pode mais ser ignorado. Defendemos o uso da abordagem STEAM no contexto do ensino por investigação e na realização de projetos educacionais (ABProj- Aprendizagem Baseada em Projetos), com o propósito de levar o estudante à percepção e a um senso de coerência necessário, do apontamento de um problema até as etapas que permitirão a resolução de uma questão. Neste trabalho, a STEAM é abordada em sua composição holística, transdisciplinar em consonância com a ABProj, permeada por valores e procedimentos para além dos conteúdos, assim como defende Bacich *et al* (2020). Vuerzler (2020) ressalta que ensinar os estudantes a resolverem problemas usando tecnologia e integrando componentes curriculares é a base para a abordagem pedagógica STEAM.

O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO

Há um movimento na educação básica em direção há processos de aprendizagem em que o estudante ocupe a posição de centralidade na construção do seu próprio conhecimento e o ensino por investigação aporta essa possibilidade. Jorde (2009) descreve quatro características que norteiam o ensino investigativo: 1) atividades de aprendizagem baseada em problemas autênticos; 2) atividades práticas, incluindo a busca de informações; atividades autorreguladas, que priorizem a autonomia dos estudantes; e 4) comunicação e argumentação. Nesse contexto, o estudante é instigado a observar, refletir, apontar problemas e elaborar hipóteses para

possíveis resoluções. De acordo com Trivelato *et al* (2015, p.99), “a educação científica deve permitir que o cidadão analise situações cotidianas, compreenda problemas e desafios socioeconômicos e ambientais e tome decisões considerando conhecimentos técnico-científicos. Isso requer tanto o entendimento de explicações e teorias das várias disciplinas científicas, quanto o conhecimento sobre suas formas de produzir afirmações, de testar suas hipóteses e de usar evidências e justificativas; requer as relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade”. É importante destacarmos que o ensino por investigação não está restrito a experimentação, é possível que a envolva, mas vai além, visto que há conteúdos específicos que não possibilitam a realização de experimentações ou práticas, porém podem ser abordados por um viés investigativo, assim como a abordagem utilizada neste trabalho.

OS MÉTODOS ATIVOS E O APRENDER NO SÉCULO XXI

O estudante do século XXI, participante desse mundo conectado e interligado, encontra no ambiente escolar um mundo à parte, desconexo da realidade. Poucos avanços ocorreram na superação da educação bancária, centrada na fala do professor e na passividade do aluno, tão criticada por Paulo Freire e ainda presente em nossas escolas, mesmo em tempos de rede. A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igualitária e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem pro-atividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (MORAN, 2015). A sala de aula pode e deve ser um ambiente fértil de criação, empreendedorismo e de busca de soluções a partir de situações reais. Não pleiteamos com esse trabalho desconsiderar os princípios tradicionais de ensino e suas respectivas técnicas, pois são necessários em raros momentos, mas explorar possibilidades viáveis e significativas para a geração do século XXI.

METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa implementada pela abordagem STEAM em interface com o ensino por investigação no contexto da ABProj. A

abordagem STEAM, em interface com a ABProj, preconiza que os estudantes se envolvam na resolução de um problema (SANTOS e HARDOIM, 2021) ou no desenvolvimento de um projeto relacionado à sua vida real. Segundo Vasconcellos (2009), a vantagem de se trabalhar com projetos está no engajamento dos estudantes, ao se envolverem nessa estratégia de ensino, o que promove a apropriação de conteúdos previstos ou não. Seguindo esse caminho, instigamos os estudantes à escolha da temática a ser desenvolvida como projeto na escola e a Educação em sexualidade foi apontada como foco de interesse da turma participante, o que não nos surpreendeu, pois a sexualidade é campo de dúvidas, questionamentos e vontade de saber

O trabalho foi iniciado pelo momento de interação com uma roda de conversa, para a problematização a ser investigada, potencializada pela tempestade de ideias, passando em seguida para a elaboração de hipóteses, com o propósito de investigar possíveis resoluções às questões levantadas pelos estudantes sobre sexualidade e futuro compartilhamento com outros jovens. Foram aplicados dois questionários, pré e pós – teste, para verificar os conhecimentos prévios e a eficiência do método testado. As questões foram enumeradas de 01 a 13, para fins de acompanhamento e organização dos dados.

Os colaboradores da pesquisa foram 35 estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública na cidade de Várzea Grande, MT. Para a coleta de dados optamos pela aplicação de questionários, diário de bordo e observações *in loco*. No tratamento dos dados utilizamos o teste T pareado que mostrou o aumento significativo na eficiência da aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando as análises dos dados do pré e pós teste, verificamos que 66,8% das respostas apresentadas pelos alunos no questionário I estavam corretas. Das 13 questões que compunham o pré-teste, as 04, 09 e 10 foram as que apresentaram maior quantidade de erros, o que nos chamou a atenção é que todas estão relacionadas à anatomia genital feminina, ao uso de contraceptivos orais e métodos contraceptivos de barreira femininos, ou seja, são questões do universo feminino, o que nos sugere que a educação sexual para meninas ainda é um tabu. No

questionário II constatamos que 78% das questões foram respondidas corretamente, mostrando um aumento de 12% no número de acertos anteriores. Como característica da abordagem STEAM, além da Educação Científica, as tecnologias por meio das mídias digitais foram utilizadas tanto na investigação quanto na divulgação científica no formato das quatro páginas autorais dos estudantes e alimentadas pelos mesmos com o conteúdo investigado e mediado pela professora – pesquisadora. Cada página abordou um tema específico: **Infecções Sexualmente Transmissíveis, Métodos contraceptivos, Gênero e questões diversas sobre sexualidade**. Os grupos nomearam suas páginas, escolheram a arte e inseriram o conteúdo pesquisado, após a sistematização. A rede social *Instagram* apontada pelos estudantes como a plataforma mais adequada para a exposição dos resultados, por consideraram o perfil atual dos jovens. O material produzido e investigado está disponível no aplicativo (artefato) tecnológico produzido pelos estudantes, o Educasex, acessado em https://app.vc/educasex_227327. O alcance das páginas foi heterogêneo: o tema “questões diversas sobre sexualidade” alcançou 222 seguidores; “gênero e diversidade”, 90; métodos contraceptivos, 40 e IST, 60 seguidores.

Resultados do Pré e Pós – teste (questionários I e II) com os números de respostas corretas dadas pelos estudantes para cada questão:

Questões	I - PRÉ	II - PÓS
	Corretas	Corretas
01 - Na primeira relação sexual a garota não engravida.	29	34
02 - O direito de ter acesso a um método anticoncepcional no serviço de saúde é garantido por lei. Esse direito se aplica também para adolescentes.	32	34
03 - A camisinha é o único método que oferece dupla proteção evitando: IST/HIV-AIDS e uma gravidez não planejada.	29	33
	10	32

04 – A pílula do dia seguinte pode ser tomada cinco dias depois da relação sexual:		
05 - Homossexuais tem o mesmo direito de se beijarem em público que os casais de garoto e garota têm.	28	32
06 - Pessoas que namoram sério ou estão um relacionamento estável não precisam usar camisinha.	25	35
07 - Qual é a doença sexualmente transmissível que mais mata pessoas no mundo?	27	35
08 - Onde são produzidos os espermatozóides?	25	32
09 - Sobre o sistema genital feminino, apenas uma alternativa está incorreta. Marque-a. a) O clitóris é responsável pelo prazer sexual da mulher b) O útero aumenta de tamanho quando recebe um bebê c) Toda mulher tem o hímen rompido na primeira relação sexual	5	30
10 - O anticoncepcional é um método que só deve ser usada na adolescência quando o ciclo menstrual está irregular. Na idade adulta, a mulher já sabe exatamente quando ovular.	25	34
11- Qual dessas doenças abaixo não é sexualmente transmissível? a) Gonorreia b) Sífilis c) Poliomielite	26	34
12 - O HPV (vírus do papiloma humano) é uma infecção sexualmente transmissível caracterizada pelo aparecimento de verrugas já na fase inicial da infecção.	26	32
13 - A camisinha feminina não pode ser usada ao mesmo tempo em que a masculina.	17	29
TOTAL	304 = 66,8%	330 = 78%

A CONSTRUÇÃO DAS PÁGINAS NO INSTAGRAM

Após a sistematização do conteúdo pesquisado, a rede social *Instagram* foi apontada pelos estudantes como a plataforma mais adequada para a exposição de suas investigações. Os estudantes, consideraram o perfil dos jovens da atual geração, argumentaram que grande parte dos jovens permanece longos períodos conectados a redes sociais, porém com observações rápidas em postagens. O Instagram é uma plataforma usualmente acessada por jovens que preferem textos curtos ou mesmo vídeos. O aplicativo Instagram, se conecta a câmera do celular e permite que sejam tiradas e publicadas fotos, vídeos e transmissões para todos os seus seguidores. Entre os diferenciais do aplicativo, estão os filtros digitais e opções de personalização, que engajam os usuários e criam uma experiência única.

Foram criadas quatro páginas no Instagram, as páginas foram publicadas com o objetivo de divulgar e compartilhar com outros jovens, as questões investigadas. Cada página abordou um tema específico: **Infecções Sexualmente transmissíveis, Métodos contraceptivos, Gênero e questões diversas sobre sexualidade**. Os grupos nomearam suas páginas, escolheram a arte e inseriram o conteúdo. As ações foram acompanhadas pela pesquisadora. Após as publicações na plataforma, as quatro páginas passaram a ser acompanhadas por 412 pessoas, número total de seguidores. O alcance das páginas foi heterogêneo. A página referente a “questões diversas sobre sexualidade” – atingiu um alcance de 222 seguidores, a página referente a “gênero e diversidade” 90 seguidores, a página sobre os métodos contraceptivos, 40 seguidores, e a página sobre ISTs com 60 seguidores. Além da divulgação via web, os grupos demonstraram interesse em divulgar suas investigações e produtos a outras turmas da unidade escolar, indo presencialmente às salas do ensino médio, socializando o trabalho desenvolvido e chamando-os a acessar as páginas e conhecer o aplicativo. Com os resultados apresentados, houve repercussão do trabalho na escola e fora dela, destacamos a atratividade que as redes sociais têm para o público jovem em particular, o que nos faz considerar que a escola não deve estar alheia à realidade que a circunda.

Figura 02 - Página do Instagram – Grupo “Questões diversas sobre Ed. Sexual

Fonte: Imagem do acervo da autora, 2019

CONCLUSÃO

Considerando que o processo educacional é parte do desenvolvimento humano esperamos dele um movimento alinhado às mudanças. Os alunos do século XXI nascem imersos na cultura digital, com características diferentes das gerações anteriores, é preciso que a educação se mova em direção a um caminho que os contemple. Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Considerando a problematização levantada acerca da temática desta pesquisa, podemos concluir que a abordagem STEAM possibilitou o exercício da autonomia, proporcionou o protagonismo e estimulou o trabalho colaborativo, além de permear diferentes áreas de conhecimento de forma integrada, sem compartimentações.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; HOLANDA, L. STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na Educação Básica. Porto Alegre: Penso, 2020.

DEMO, P. Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1996.

_____. (2006) Pesquisa e Informação Qualitativa: Aportes Metodológicos. Campinas: Papirus.

JORDE, D. Inquiry – based science teaching – Na overview of what we know and what we do. ESERA Conference, 2009.

MORAN, J.M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximação jovens, 2015.

RIBEIRO, M. da G. M. Gerações Z alfa: os novos desafios para a educação contemporânea. Revista Unifev: Ciência & Tecnologia, v. 2, p. 137-148, 2017.

SANTOS, J. da S; HARDOIM, E.L. PROTOZOÁRIOS, “VILÕES OU MOCINHOS”? UMA PROPOSTA INTEGRATIVA E INCLUSIVA PARA AULAS DE CIÊNCIAS. Revista REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, v. 9, n. 2, e21050, maio-agosto, 2021.

VASCONCELLOS, C. DOS S. (2009), “Currículo: a atividade humana como princípio educativo”. São Paulo: Libertad.

VEEN, W.; WRAKING, B. Homo Zappiens: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VUERZLER, H. L. Modelo de educação integrativa: a abordagem STEAM em uma proposta de ensino investigativo experienciado em uma escola estadual, Cuiabá, MT: PROFBIO/UFMT (Dissertação). 2020.

Capítulo 11

RELEVÂNCIA ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Déris Warmuth

RELEVÂNCIA ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Déris Warmuth

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO; Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, Formada em Letras Espanhol pela Universidade Campo Real, Tecnóloga em Secretariado Executivo pela UNINTER, Professora Colaboradora do Curso de Secretariado Executivo da UNICENTRO, Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Guarapuava – PR, Professor.
E-mail warmuth1972@gmail.com.*

RESUMO

Este ensaio teórico propõe estabelecer a articulação entre o papel da educação formal, informal e não formal frente a sua relevância sobre os processos formativos protagonizados por lideranças femininas nas comunidades quilombolas, de modo a pensar os quilombos como espaços de produção de saberes e modos de vida. A proposta de pesquisa reside no interesse de pensar estratégias para dar continuidade aos saberes aprendidos e repassados de geração em geração dentro das comunidades quilombolas, o qual vislumbra na educação informal, possíveis ferramentas para perpetuar as experiências e conhecimentos adquiridos no cotidiano das comunidades quilombolas. Neste sentido, pauta-se a discussão em três posicionamentos teóricos para consubstanciar a análise. Num primeiro momento, assume-se o pressuposto teórico de Michel de Certeau (1998, 2014) para discutir o cotidiano e suas práticas. Práticas estas que introduzem a noção das “artes do fazer”, de existência e resistência no interior das comunidades tradicionais. Já num segundo momento, realiza-se a discussão sobre os processos formativos. Num terceiro momento, realiza-se a interlocução das práticas cotidianas no processo de educação não formal. Neste sentido, pauta-se a discussão sobre a constante resignificação e reapropriação das práticas cotidianas como forma de resistência na esfera sociocultural dos povos e comunidades tradicionais, sendo este um processo indissociável da realidade cotidiana. Assim, entende-se ser por meio deste movimento das práticas cotidianas que os povos e comunidades resignificam modos específicos de vivenciar o tempo, produzir, organizar e se apropriar do espaço com o qual se identificam. Ou seja, praticar o espaço com seus modos particulares de conhecimento que permite aos sujeitos cultivarem seus laços culturais.

Palavras-chave: Educação informal. Processos Formativos. Comunidades quilombolas. Saberes. Espaço de produção.

ABSTRACT

This theoretical essay proposes to establish the articulation between the role of formal, informal and non-formal education in view of its relevance on the formative processes carried out by female leaders in quilombola communities, in order to think of quilombos as spaces for the production of knowledge and ways of life. . The research proposal resides in the interest of thinking strategies to continue the knowledge learned and passed on from generation to generation within the quilombola communities, which glimpses in informal education possible tools to perpetuate the experiences and knowledge acquired in the daily life of the quilombola communities. In this sense, the discussion is based on three theoretical positions to substantiate the analysis. At first, the theoretical assumption of Michel de Certeau (1998, 2014) is assumed to discuss everyday life and its practices. These practices introduce the notion of the “arts of doing”, of existence and resistance within traditional communities. In a second moment, there is a discussion about the training processes. In a third moment, the dialogue of everyday practices in the non-formal education process is carried out. In this sense, the discussion is based on the constant resignification and reappropriation of everyday practices as a form of resistance in the sociocultural sphere of traditional peoples and communities, which is a process inseparable from everyday reality. Thus, it is understood that it is through this movement of daily practices that peoples and communities resignify specific ways of experiencing time, producing, organizing and appropriating the space with which they identify. That is, to practice the space with its particular modes of knowledge that allows the subjects to cultivate their cultural ties.

Keywords: Informal education. Formative Processes. Quilombola communities. knowledge. Production space.

1 INTRODUÇÃO

A história do Brasil é tributária da existência dos quilombos. Retornando ao passado de constituição da história, no período entre 1500 a 1880, por exemplo, a população Africana foi forçada a realizar a diáspora transatlântica a fim de oferecer a sua força de trabalho para o desenvolvimento econômico do país. Nesse processo, aproximadamente 3,5 milhões de mulheres e homens africanos foram obrigados a deixar os seus países de origem para se tornarem escravizados na colônia. Tal processo é marcado pela violência contra as populações negras e pelas condições desumanas a que foram submetidas. Condições essas em que eram obrigadas a desenvolver atividades agrícolas (na produção de cana de açúcar, algodão e tabaco), realizar trabalhos de pintura, sapataria, construção civil, carpintaria, serviços domésticos (dentre outros), tendo contribuído significativamente para a construção do estado brasileiro (GOMES, 2015).

Na atualidade, as populações negras continuam alvos de opressões, mas isso não quer dizer que a condição histórica de violência a que foram submetidas ocorreu

(ou tem ocorrido) de forma pacífica. Ao resistirem à opressão colonial, os quilombos tornaram-se espaços de resistências e de organização social coletiva, sendo territórios reconhecidos pela legislação brasileira por meio do Artigo 68, da Constituição de 1988, a qual reconhece esses espaços e seus habitantes, garantindo os seus direitos e as contribuições culturais e ancestrais negras na constituição do Brasil.

A fim de salvaguardar o direito ao território, a legislação nacional, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tem como obrigação assegurar a titulação dos territórios quilombolas e garantir que os conhecimentos ancestrais sejam praticados nesses espaços.

Nos dias atuais, o número de comunidades quilombolas, oficialmente, reconhecidas no Brasil vem sendo ampliado. Sendo assim, cresce também a necessidade de investigações sobre a trajetória das lideranças femininas nessas comunidades, uma vez que há ampla demanda por pesquisas em que as mulheres negras sejam protagonistas em estudos acadêmicos. Neste sentido, acredita-se ser necessário refletir sobre a relevância entre a educação formal, não formal e informal dentro das comunidades tradicionais, com o intuito de ajudar a repensar e perpetuar os ensinamentos informais adquiridos no cotidiano dessas mulheres quilombolas.

Dito isso, este estudo tem por objetivo realizar uma discussão sobre os saberes adquiridos e repassados de geração para geração dentro das comunidades quilombolas.

De acordo com os dados retirados do *website* da Fundação Cultural dos Palmares, no Paraná existem aproximadamente 37 comunidades quilombolas, sendo 35 já certificadas. Nas últimas décadas estas comunidades vêm passando por um processo de estruturação social, no qual ocorreu uma considerável transformação do papel da mulher nas lutas por reconhecimento do seu lugar, de suas conquistas e de suas responsabilidades nos espaços de liderança.

A fim de pensar a ação de lideranças em comunidades singulares como os quilombos, Carvalho (2006) e Holanda (2011) afirmam a necessidade de investigações que sejam realizadas a partir dos processos formativos na administração do cotidiano desses espaços, considerando as particularidades que orientam as ações das diversas pessoas que estão envolvidas nesses processos. Nesta mesma perspectiva, objetiva-se refletir sobre a importância dos processos formativos do/no cotidiano das lideranças femininas em comunidades quilombolas e

como esses processos podem contribuir para refletir sobre o papel da educação na garantia dos direitos para grupos quilombolas.

As comunidades quilombolas são organizações sociais ou grupos de pessoas organizadas; por meio de processos educativos e formativos próprios essas comunidades passam a ser reconhecidas com processos identitários e culturais singulares, sobretudo, se constroem como referência de luta e militância negra no país. Tais movimentações podem servir como expressão formal do que são os quilombos na contemporaneidade, pois estes guardam memórias específicas que ajudam a contar outra história do Brasil. Uma história das ditas “minorias” que passa a ser ocupada como lugar de sujeitos e não de meros colaboradores no imaginário social (ARAÚJO, 2011; CARRARO, 2016).

Desta forma, esta reflexão direciona-se para o cotidiano, do modo de fazer e agir de pessoas comuns. Estas “maneiras de fazer” carregam em si uma lógica alternativa aos sistemas dominantes de organização e são baseadas em práticas coletivas singulares. Tais práticas cotidianas constituem as formas de organização dos quilombos e de constituição dos sujeitos que os habitam. Um cotidiano baseado em atos, gestos e palavras das pessoas em seu dia-a-dia. É neste cotidiano que estas pessoas desenvolvem estratégias de sobrevivência que funcionam contrariando a ordem hegemônica que preceitua não haver possibilidades de existência fora de sua estratégia (HOLANDA, 2011).

Sendo assim, este estudo tem como objetivo entender o papel da educação formal, informal e não formal e qual a sua relevância sobre os processos formativos protagonizados por lideranças femininas em seus cotidianos, de modo a pensar os quilombos como espaços de produção de saberes e modos de vida. Nesse sentido, os territórios quilombolas passam a ser compreendidos não apenas pela perspectiva do domínio físico, mas a sua composição é decorrente de várias dimensões políticas, econômicas, sociais e simbólicas (HAESBAERT; LIMONAD, 2007). Convém refletir de que forma a educação informal norteia a trajetória das lideranças femininas e como pode contribuir para a compreensão das maneiras pelas quais as mulheres realizam os processos educativos e formativos de seus territórios em suas práticas cotidianas. De que maneira estas lideranças femininas simbolizam o lugar que ocupam e se identificam com o espaço, se apropriando dele e tornando-o seu território. Se faz necessário entender como as práticas cotidianas (no passado e no presente) possibilitam os processos de liderança feminina nas comunidades quilombolas e como

estas práticas cotidianas traduzidas e re(significadas) simbolicamente influenciam nos processos de aprendizagem deste espaço.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Práticas Cotidianas

As práticas cotidianas sugeridas por Certeau (2014) caracterizam-se por compreender como as pessoas da vida cotidiana se expressam, agem e porque agem. Tais ações são denominadas pelo autor como “astúcias, a prática do desvio ou a arte do desvio” (CERTEAU, 2014, p. 56). Desta forma, quando se posiciona para escutar o cotidiano, Certeau (2014) se propõe a encontrar o sujeito comum em relação aos seus atos, gestos e falas do cotidiano. O autor compreende que as práticas cotidianas são protagonizadas por um sujeito ordinário, ou seja, a força de sua ação é entendida como uma espécie de poder constituído pelo acaso.

Sendo assim, Certeau (2014, p. 57) entende essas práticas como anônimas, “sem nome próprio”, mesmo quando reduzidas ao silêncio ou ao olhar sensível dos movimentos das resistências, as práticas cotidianas constituem-se como táticas silenciosas e sutis que jogam com o sistema dominante subvertendo a sua lógica, produzindo outras maneiras de ser e estar no mundo. Nessa perspectiva, o homem ordinário inventa “artes para fazer” no seu cotidiano. Estas artes vão além de uma suposta passividade e submissão à disciplina e são mais condizentes com modos de fazer e de saber que estão destituídos da legitimidade outorgada aos regimes dominantes, os quais determinam o que é certo do que é errado, e o que é verdade em relação ao que é falso.

A noção de práticas cotidianas é crucial para compreender os processos de transmissão de saberes dentro do quilombo, uma vez que nesses espaços há o entrecruzamento dos conhecimentos ancestrais com os “convencionais”. Além disso, muitos modos de vida praticados nos quilombos, como a agricultura, por exemplo, que é orgânica ou agroecológica, demandando de técnicas que buscam uma relação harmoniosa com a natureza, bem como a sua preservação. Outras atividades como artesanatos, manifestações artísticas e panificação permeiam as práticas cotidianas quilombolas. Tais práticas serão analisadas com maior detalhamento no decorrer da pesquisa.

Lideranças Femininas

Compreender processos formativos fora do ambiente escolar é reconhecer que o ato de educar e aprender como ocorre ao longo da vida e nos mais diversos ambientes, pois o conhecimento é produzido para além dos bancos escolares. Nesse aspecto, convém salientar a relevância dos contextos de educação e aprendizagem externos aos “muros escolares”; isso não quer dizer que haveria a substituição do papel social da escola no aprendizado, mas sim, no sentido de ampliar as perspectivas educacionais que estão alocadas no campo da Educação como disciplinas estanques. Essa reflexão pode contribuir também para a reconstrução da escola como um ambiente mais inclusivo e diversificado.

Os sujeitos do processo formativo estão no mundo pensando, refletindo e agindo sobre ele. Nesse sentido, pode-se perceber que há uma interdependência e interação entre mundo social, indivíduo, saberes e instituições de ensino. Isso implica pensar que os conteúdos e metodologias utilizados nos processos formativos devem ajudar a ampliar o universo do fazer dos sujeitos, possibilitando que estes reinventem o mundo: conhecendo e transformando-o. O processo formativo deve ainda, garantir um aprofundamento sobre o agir específico de cada sujeito, suas demandas específicas, que variam de acordo com cada contexto, assim como as possibilidades concretas de vivência do seu cotidiano, considerando aquisição de saberes necessários à transformação e/ou conservação do patrimônio cultural de cada local, seja ele (natural, intelectual ou emocional) em que se encontram.

Neste sentido, é relevante conhecer os processos formativos desenvolvidos nas comunidades quilombolas, tendo como base os saberes e práticas sociais construídos e exercidos em território de lutas e conquistas, cujas memórias, legados e tradições são partes constitutivas da identidade e da cultura quilombola. Considerando, ainda as contribuições das mulheres nesses espaços, em que suas práticas têm sido fundamentais para a manutenção de seus territórios. Tais práticas são fortalecidas em atitudes de lideranças femininas na luta pelo reconhecimento dos quilombos no Brasil.

Lideranças Femininas

É notório o papel que as mulheres ocupam na sociedade contemporânea, assim como os lugares por ela conquistados. No entanto, é perceptível que por

diversas vezes, as mulheres ainda são invisibilizadas em certos espaços. Focalizando o papel da mulher atualmente, a conquista por espaços antes ocupados apenas pelos homens é uma conquista irreversível, conquista em que as mulheres têm se envolvido a fim de evitar a sua exclusão em processos sociais, econômicos, políticos e culturais, sobretudo para se emanciparem de estereótipos femininos mantidos pelo patriarcalismo (SAFFIOTI, 2015).

Devido as opressões históricas, o cotidiano desenha-se como desafiador para as mulheres, no sentido em que ainda há violência (simbólica ou não) no cotidiano feminino. Além disso, as desigualdades mantidas tempos a fio ainda são ultrajantes em termos de gêneros, onde há diferença salarial, de acesso ao mercado de trabalho, sobrecarga doméstica nas atividades de cuidado da casa e criação dos filhos, dentre inúmeras outras disparidades (na indústria cultural, na produção acadêmica e etc) que ainda permeiam o cotidiano da mulher. No caso dos quilombos, o olhar para as lideranças femininas nesses espaços, pode ajudar a repensar sobre os papéis sociais de gêneros na atualidade e produzir outros sentidos para o que é ser mulher na contemporaneidade.

Educação Formal, Informal e não Formal

Os termos, formal, não formal e informal surgiram por volta de 1960 e são de origem anglo-saxônica. Devido a inúmeros fatores decorrentes da segunda Guerra Mundial e do advento do capitalismo, desencadearam uma crise educacional nos países do primeiro mundo, dentre eles estão os sistemas escolares que não conseguiam atender à grande demanda escolar. Os sistemas escolares não cumpriam seu papel em relação à promoção social e a não formação de recursos humanos para as novas tarefas que surgiam com a transformação industrial. Desta forma, por um lado, se fez necessário um planejamento educacional e, por outro lado, a valorização de atividades e experiências adquiridas fora dos bancos escolares, valorizando tanto à formação profissional quanto à cultura geral (FÁVERO, 2007).

Para compreender de que forma ocorre o ensino na sociedade, é preciso entender que a educação é um conceito amplo e que pode ser analisada sob três aspectos: a educação formal, a educação não formal e educação informal. Para Brandão (1985, p. 26), “a escola se mostra no momento em que a educação cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos e estabelece suas

próprias regras e tempo, constituindo pessoas especializadas para executar tais ações.”

É praticamente impossível não tecer comparações entre educação formal e educação não formal. A educação formal é aquela desenvolvida nos espaços escolares com conteúdos previamente estabelecidos; a educação informal aquela onde os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização, no círculo de amizades, no ambiente familiar; e a educação não formal é aquela que se aprende por meio dos processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006, p. 28).

Ainda de acordo com Gohn (2006, p.29) a educação formal é metódicamente organizada, segue regras, leis e um currículo, sendo dividida em disciplinas, organizando-se por idade e nível de conhecimento. A educação informal ocorre de forma permanente e não organizada. Já a educação não formal trabalha com a subjetividade e contribui para sua construção identitária de um determinado grupo. Essas três modalidades de educação possuem características diferenciadas, porém podem ser complementares e buscam, cada uma a sua maneira, possibilitar relações sociais baseadas na igualdade e justiça social.

Entretanto, a educação formal o faz intencionalmente buscando especialmente a aprendizagem efetiva e a certificação que vai acontecer gradativa e progressivamente. A educação não formal, projeta seus objetivos num processo interativo, onde a transmissão de informação e conhecimentos e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. “ Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição ao egoísmo, individualismo etc.” (GOHN, 2006, p. 30).

No caso do ensino não escolar, como afirma Brandão (1985), o ensino informal, não existe um fim projetado anteriormente, pois ele acontece a partir das relações interpessoais, é permanente, está no campo dos sentimentos, é resultado de uma rede de troca de saberes universal, gerando a partir dessas questões supracitadas: hábitos, ideias, comportamentos, formas de comunicação e linguagem, de acordo com a cultura da qual o indivíduo faz parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, por ser mais flexível, consegue atingir a

atenção de um número maior de pessoas. Ela não substitui a escola e não serve simplesmente para ocupar o tempo dos jovens fora do período escolar. Essas práticas não formais, geralmente quando incorporadas em processos sociais desenvolvidos em comunidades carentes socioeconomicamente possibilita processos de inclusão social e o resgate cultural das comunidades, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências que perpassam gerações.

Mesmo não substituindo a escola ou o ensino formal, a educação não formal tem seu próprio espaço e um papel específico dentro das comunidades quilombolas, formar cidadão, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião para o mundo da vida.

Neste sentido, é conveniente conhecer, reconhecer e resignificar os processos formativos desenvolvidos nas comunidades quilombolas, tendo como base os saberes e práticas sociais construídos e exercidos em território de lutas e conquistas, cujas tradições são partes constitutivas da identidade e da cultura quilombola. Considerando, também as contribuições das mulheres nesses espaços, em que suas práticas têm sido fundamentais para a manutenção de seus territórios. Tais práticas são fortalecidas em atitudes de lideranças femininas na luta pelo reconhecimento dos quilombos no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. K. da S. Quilombos contemporâneos, território, memória e educação: algumas considerações. In: SEMANA DE PEDAGOGIA, 2011. Alagoas, **A atuação do pedagogo na contemporaneidade: desafios e possibilidades**. Universidade Federal de Alagoas, 01 a 05 de agosto, Maceió, 2011. Disponível em: <https://pedagogia.dmd2.webfactional.com/media/anais/645.doc>. Acesso em 12 fev. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CARRARO, A. **A Invernada Paiol de Telha e a Nova Legislação Quilombola (1975- 2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Paraná, 2016.

CARVALHO, C. A. P. **Outras formas organizacionais**: o estudo de alternativas ao modelo empresarial na realidade brasileira. Porto Alegre. Projeto Procad/CNPq, 2006.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar., 2006.

GOMES, F. dos S. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

HAESBAERT, R., LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **ETC: espaço, tempo e crítica**, v. 1, n. 2, 2007.

HOLANDA, L. **Resistência e apropriação de práticas de management no organizar de coletivos da cultura popular**. 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero patriarcado violência**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

Capítulo 12

SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, TECNOLOGIA E PRÁTICA DOCENTE: ESTREITANDO DIÁLOGOS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

Lidia Noronha Pereira

Maria Olívia Silva Ferreira

SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, TECNOLOGIA E PRÁTICA DOCENTE: ESTREITANDO DIÁLOGOS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

Lidia Noronha Pereira

Doutora em Ciências da Linguagem; Docente da Universidade do Estado de Minas

Gerais – UEMG. E-mail: lidia.pereira@uemg.br

Maria Olívia Silva Ferreira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG ;

Docente da rede privada de ensino. E-mail: molivia920@gmail.com

Resumo

Este estudo buscou abordar a temática das tecnologias digitais voltada para a atuação docente, levando em consideração a necessidade da prática pedagógica estreitar o diálogo com a presente sociedade do século XXI. Nesse passo, interessou a esta pesquisa elencar elementos fundamentais que norteiam as demandas da sociedade da informação e compreender de que forma a escola, inserida nesse contexto, precisa estabelecer conexões entre ensino e prática social. Ainda, buscou-se discutir sobre a necessidade da atuação docente tomar como fundamento didático as tecnologias da informação e da comunicação (TIDCs). Desse modo, os estudos de Takahashi (2000), Silva e Behar (2019), Souza (2005), Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), entre outros, foram fundamentais para a discussão a respeito da sociedade da informação e da atuação docente frente às práticas pedagógicas perpassadas pelas tecnologias digitais. A metodologia utilizada foi qualitativa, pois buscou apresentar uma discussão de cunho bibliográfico. Os apontamentos resultantes desta discussão levaram a compreensão da necessidade de haver maiores incentivos para que a atuação docente seja (re)construída a partir das tecnologias da informação e da comunicação (TIDCs). Nesse passo, ainda, a discussão apontou para a criação e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o letramento digital como possibilidade de estreitar o diálogo entre escola e sociedade.

Palavras-chave: Sociedade da Informação. Tecnologias da Informação e da Comunicação. Prática Docente.

Abstract: This study sought to address the question of digital technologies aimed at teaching practice, taking into account the need for pedagogical practice to narrow the dialogue with the present society of the 21st century. In this way, this research was interested in listing fundamental elements that guide the demands of the information society and understanding how the school, inserted in this context, needs to establish connections between teaching and social practice. Furthermore, it sought to discuss

the need for teaching activities to take information and communication technologies (TIDCs) as a didactic foundation. Thus, the studies by Takahashi (2000), Souza (2005), Modelski, Giraffa and Casartelli (2019), among others, were fundamental to discussion about the information society and teaching performance facing the pedagogical practices permeated by digital technologies. The methodology used was qualitative, as it sought to present a bibliographic nature discussion. The notes resulting from this discussion led to an understanding of the need for greater incentives for the teaching activity to be (re)constructed from information and communication technologies (TIDCs). In this way, the discussion also pointed to the creation and development of public policies aimed at digital literacy as a possibility to strengthen the dialogue between school and society.

Keywords: Information Society. Information and Communication Technologies. Teaching Practice.

1. Introdução

O avanço contínuo das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) no mundo tem levado os mais variados tipos de instituições a constantes atualizações de seus sistemas e prestação de serviços. Não é mais possível permanecer de forma estagnada, como se o conhecimento adquirido, até ali, fosse suficiente, conforme ocorria décadas atrás. Essa mudança, advinda pela sociedade da informação, exige que seus países, de modo geral, se adaptem, sem descanso, às novas formas de tecnologia e de conhecimento.

Nesse interim, a escola, enquanto importante instituição estatal, também está inserida no rol das instituições que precisam conectar suas práticas e serviços à sociedade cada vez mais informatizada. Entretanto, quando se trata das práticas pedagógicas de ensino das escolas públicas brasileiras – e de muitas particulares, não raro, podem ser encontrados diversos professores inseguros quanto ao uso das TDICs em seu cotidiano profissional. Questiona-se, então, se a escola e suas práticas e políticas educacionais têm caminhado na mesma velocidade que as TDICs a ponto de fazer a ponte entre o que precisa ser ensinado e as demandas da sociedade para que a formação do cidadão possa dialogar com o mundo que ele vive.

Apesar do incentivo municipal e estadual em fornecer instrumentos e ferramentas tecnológicas para modernizar o ensino, ainda, é comum encontrar profissionais da educação inseguros quanto às práticas educacionais mobilizadas pelas TDICs. É possível observar certa dificuldade e/ou resistência entre professores

e gestores, diante do advento tecnológico digital, quando se trata da (re)construção de práticas pedagógicas que atendam à demanda da sociedade cada vez mais informatizada¹⁶.

Além disso, como fator, pode-se encontrar, com frequência, ferramentas tecnológicas do meio digital sendo utilizadas nas escolas de forma pouco eficiente. Como exemplo, tem-se o quadro negro que, inúmeras vezes, é substituído por um projetor que nada mais faz do que reproduz o que antes era escrito a giz; a reprodução de um vídeo que antes era visto na antiga “sala de vídeo”; salas de informática que pouco são utilizadas ou que, meramente, reproduzem a escrita do caderno e a leitura do livro didático, entre outras situações rotineiras que podem ser facilmente observadas no contexto escolar.

Tais apontamentos demonstram que muitas das práticas educacionais podem se realizar à margem do discurso tecnológico. Isso se dá, pois, pelo fato de que grande parte da prática docente, ainda, continua perpetuando um ensino pautado na reprodução de um saber que abre pouco espaço para a sua construção (MODELSKI, GIRAFFA E CASARELLI, 2019).

Frente a esse factível quadro, é possível observar questões que emperram o trabalho docente e, conseqüentemente, o ensino, resultando em uma formação escolar que pouco dialoga com as necessidades da atual sociedade da informação. Assim, o presente estudo buscou refletir sobre a importância da prática docente perpassada pelas tecnologias digitais para a formação cidadã e, nesse viés, buscou apontá-la como uma necessidade para haja o diálogo entre ensino e sociedade.

2. Discussão Teórica

A Sociedade da Informação, de acordo com Takahashi (2000), redefiniu a posição de países diante da sociedade e do sistema econômico internacionais ao fundar formas novas de organização e de produção das sociedades capitalistas. Essa

¹⁶ Segundo o Instituto Brasileiro de Opinião, Pesquisa e Estatística em abrangência nacional, na Educação, “em um total de 400 escolas detectou-se que 98% dispõem de computadores, todavia 72% dos professores admitem não estar preparados para fazer uso do equipamento (IBOPE, 2009). Considera-se que esse é um dado relevante para o país, e o número expressivo de professores que não se sentem aptos à utilização das mídias na prática docente revela o grande desafio da educação brasileira: a inserção de alunos – e professores – no cenário tecnológico.” (AZEVEDO, BERNARDINO JÚNIOR, DARÓZ, 2014: 15-16)

transformação social de caráter mundial se deu, conforme Takahashi (2000, p. 5), pelo fato de o conhecimento ter se tornado “um dos principais fatores de superação de desigualdades, de agregação de valor, criação de emprego qualificado e de propagação do bem-estar.” Em outras palavras, pode-se compreender que a expansão do conhecimento gera inúmeros benefícios sociais e, nesse passo, estar fora da Sociedade da Informação, significa, principalmente, a não superação de problemas que impedem o desenvolvimento de uma nação.

Diante disso, o autor (*idem*) afirma que a nova situação provocada pelo acesso à informação apresentou reflexos profundos nos sistemas econômico e político de todo o mundo, a ponto de reestruturar os antigos conceitos acerca da soberania e da autonomia dos países. Ou seja, os ideais de soberania e autonomia, caros a todos os países, passaram a implicar o domínio do conhecimento, da informação. Dessa forma, é a partir das mudanças ocorridas pela Sociedade da Informação que a corrida dos chefes de Estado para o seu acesso e permanência se iniciou. Assim, como explica Takahashi (2000), a reestruturação e a manutenção da soberania e da autonomia nacionais passaram a depender de três elementos básicos: conhecimento, educação e desenvolvimento científico e tecnológico.

Assim, analisando os reflexos da Sociedade da Informação no Brasil, Ferreira (2003) aborda que o acesso à informação, responsável pela manutenção da soberania do país, coordena a complexidade social. Isso significa que todo o conjunto social é organizado e comandado pelo acesso à informação e que este, por sua vez, deverá ser intermediado pelos órgãos e instituições pertencentes às esferas legislativa, executiva e judiciária.

Nesse passo, no contexto do Estado, conforme Ferreira (*idem*), a informação deve estar voltada para a criação, exercício e fiscalização de polícias públicas que visem a promoção do bem-estar de seus cidadãos. Já no tocante à sociedade civil, Ferreira (*idem*) aponta que o acesso à informação busca desenvolver a criatividade e a intelectualidade dos indivíduos; atribuir sentido ao cotidiano; entreter e, ainda, legitimar as políticas públicas e demais decisões advindas do Estado que incidem, diretamente, sobre a qualidade de vida dos cidadãos.

Dessa maneira, em meio à Sociedade da Informação, conforme aborda Ferreira (*idem*), o acesso à informação permite o exercício da cidadania e, ao mesmo tempo, a manutenção da soberania e da autonomia do Estado-nação. Diante disso, faz-se necessária a ampliação de políticas públicas que visem, não apenas capacitar a

população quanto ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), mas letrar os cidadãos quanto ao uso social de tais tecnologias do conhecimento.

De acordo com Orlandi (2003), quando se trata da constituição do sujeito na sua relação com a língua, no caso em questão o sujeito brasileiro e a sua relação com o português, deve-se levar em consideração a sua constituição pelo espaço da diferença. A autora (idem) explica que tal espaço, hoje, se dá pelo virtual que estabelece os seus modos de individualidade e seus processos de subjetivação. Com isso, é fundamental que se pense nos processos de subjetivação, individualização e constituição do sujeito através de recursos institucionais e de socialização que afetam esse sujeito, pensando nesses processos a partir da realidade desse e para esse sujeito. Isso significa que dificilmente haverá identificação do sujeito aluno com o conhecimento se este não estiver vinculado às TDICs, uma vez que, conforme Orlandi (2003), o processo de constituição do sujeito contemporâneo se dá pela via virtual.

Complementando tal pressuposto, pode-se dizer que o ambiente escolar, através de seu funcionamento institucional, exerce grande influência no processo de subjetivação, individualização e de constituição do sujeito aluno e que, portanto, o letramento digital como constituinte desse processo, não pode estar de fora. Frente a essas considerações, Marcuschi (2008) aborda que

Mais do que em qualquer época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital). Diante disso, vale indagar se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um e-mail e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é sua atribuição. (MARCUSCHI, 2008, p. 198).

Diante disso, cabe à formação dos profissionais da educação a contínua busca pelo letramento digital para que estes educadores possam oferecer através de sua prática pedagógica o ensino capaz de estabelecer relações de sentido entre o conteúdo a ser estudado e a realidade de vivência do aluno frente as TDICs.

Para aprofundar tal discussão, faz-se necessário trazer a noção a respeito das práticas pedagógicas de maneira mais atenta. Assim, conforme aponta Veiga (1992), a prática pedagógica pode ser compreendida enquanto uma extensão da prática social, norteadas por objetivos, finalidades e conhecimentos. Nesse sentido, de acordo com a autora (idem), entende-se que a prática pedagógica está inserida no contexto da prática social. Diante disso, é possível compreender que essa prática precisa estar

em sintonia com a sociedade, de maneira que uma caminhe com a outra, sendo essencial entender como se realiza esse movimento entre sociedade e escola.

Levando em consideração a conjuntura da sociedade brasileira, Souza (2005) afirma que para compreender a prática pedagógica é necessário utilizar a categoria totalidade, ou seja, a expressão da sociedade que intervêm na realidade educacional. Dessa forma, é necessário entender como é essa totalidade, levando em consideração relações e classes sociais.

Souza (2005) ainda assevera que é fundamental que a práxis educacional seja influenciada por questões estruturais e conjunturais da sociedade brasileira. Dessa forma, para compreender tais questões, é preciso ter em mente que, segundo a autora (idem), as relações sociais de classe, as questões de interferência na política internacional e os processos decisivos que influenciam impactos no universo escolar são considerados aspectos estruturais. Já os aspectos conjunturais dizem respeito às questões da gestão educacional, do desenvolvimento das propostas curriculares, dos programas sociais, políticas de cotas, etc.

3. Metodologia

A metodologia utilizada foi qualitativa, em que se apresenta uma discussão de cunho bibliográfico e documental. Nesse passo, intentou-se apresentar uma discussão amparada em estudos anteriores. Martins e Theóphilo (2016), sustentam o conceito de pesquisa bibliográfica tratando de uma

estratégia de pesquisa necessária para a condução de qualquer pesquisa científica. Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, *sites*, CDs, anais de congressos etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo. (MARTINS; THEOPHILO, 2016, p. 52)

Diante disso, a pesquisa bibliográfica é de suma relevância para o processo do conhecimento, visando seu aporte de referências que subsidiam toda a produção do tema abordado. Assim, todo o trabalho torna-se de cunho científico podendo então apoiar e basear outros trabalhos.

4. Apresentação e Discussão dos resultados

Ao refletir sobre a relação do sujeito com o ensino e a aprendizagem permeados e constituídos pelas TDICs, é preciso, antes, pensar sobre as relações de poder simbolizadas dentro de um determinado espaço sócio-histórico, como a escola. Tal instituição, com suas práticas pedagógicas e políticas educacionais, é, como se sabe, a principal agente responsável pela instrução formal dos cidadãos brasileiros.

De acordo com Pfeiffer (2011), a escola pode ser pensada por um efeito de sentido republicano que, não raro, visa estabelecê-la enquanto lugar de preparação e que evidencia as qualidades dos homens que, hoje, disputam lugares sociais. Durante esse processo, e como resultado maior, “a escola é responsável por criar uma unidade cívica a partir de uma pluralidade cultural” (PFEIFFER, 2011, p. 150).

Nessa perspectiva, conforme elucida Takahashi (2000), a soberania e a autonomia de um país implicam a formação de seus cidadãos preparados para atuarem de forma ativa na sociedade da informação. Assim, para que isso aconteça, é fundamental que os pilares destacados pelo autor (idem), conhecimento, educação e desenvolvimento científico e tecnológico, constituam a base e o propósito escolares.

Diante disso, a escola precisa (re)construir suas políticas e práticas pedagógicas em constante diálogo com a sociedade a que está inserida, iniciando esse processo a partir do ensino da língua materna, base da nacionalidade de um país.

Desse modo, conforme Veiga (idem), as práticas pedagógicas, como o próprio termo já sugere, são atividades dinâmicas, dado seu viés prático, e devem acompanhar a sociedade e suas mudanças, tendo em vista seu objetivo educacional. Nessa perspectiva, com a advento do digital, os professores precisaram associar as tecnologias digitais às suas práticas para que o contexto educacional atenda às demandas da sociedade e dos alunos. Dessa forma, é essencial discutir sobre a importância de tais práxis do contexto educacional perpassadas pelas tecnologias digitais para ampliar o diálogo entre a escola e a sociedade.

Nesse passo, pode ser dado o exemplo vivenciado por toda a sociedade no último ano que impactou diretamente a vida de todos e, também, as práticas pedagógicas escolares: a pandemia do COVID19. Essa questão sanitária mostrou de forma contundente que escola e sociedade estão interligadas a ponto de que, por uma questão social, toda a prática escolar precisou ser repensada. E, diante desse problema, percebeu-se o gigantesco fosso entre a escola e a sociedade, uma vez que

ficou evidente a falta de recursos tecnológicos e de conhecimento suficiente para oferecer o ensino remoto de qualidade.

Desse modo, muitos professores se depararam com a necessidade de repensar e de reconstruir suas práticas de ensino de forma que estas pudessem melhor atender tais demandas sociais e tecnológicas na tentativa de integrar o aluno ao processo de aprendizagem. Isso quer dizer que, se antes da pandemia havia as inseguranças frente ao ensino permeado pelas TDICs, agora, dada a urgência desses acontecimentos, tal insegurança caminha junto à necessidade de sua superação.

Frente a essa e outras necessidades, Souza (2005) aborda que a prática social está repleta de características sócio-culturais e, também, de suas contradições, advindas da sociedade. Assim, é um desafio para os professores estimular o exercício da participação dos envolvidos em um dado projeto, pois essa participação deve ser realizada através da disponibilidade, da liberdade e do respeito. Para tanto, é preciso um constante exercício de aprendizagem que se dá ao saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar. Dessa forma, conforme aponta a autora (idem), a participação nas atividades escolares é estimulada pela informação e pelo conhecimento científico.

Diante disso, compreende-se que a sociedade demarca a prática pedagógica do professor, pois o que acontece dentro da escola é um reflexo do que acontece fora dela. Assim, levar em conta todos esses aspectos estruturais e conjunturais é o mesmo que considerar a realidade dos alunos. Dessa forma, uma prática pedagógica paramentada por todas as questões levantadas anteriormente torna-se mais significativa e, conseqüentemente, mais efetiva.

Nessa perspectiva, Casartelli, Giraffa e Modelski (2019) ressaltam que a proximidade com a utilização dos recursos tecnológicos gera no professor uma responsabilidade quanto ao seu uso pedagógico e suas possibilidades didáticas. As autoras (idem) explicam que quanto maior for a fluência desenvolvida pelo professor frente ao uso de um recurso, mais autonomia ele tem na aplicação em sua prática pedagógica. Assim, pode ser compreendido que é necessário certo domínio por parte do professor para que então haja sua independência quanto ao uso dessas novas tecnologias.

Assim, retomando as ideias de Souza (2005), os conteúdos transmitidos de forma pouco significativa socialmente devem ser problematizados. Conforme aborda a autora (idem), os alunos são resistentes ao processo educativo tecnicista e, dessa

forma, as práticas reprodutivas se apresentam enquanto uma necessidade de domínio da sala de aula, devendo ser evitadas. Com isso, pode-se compreender que as práticas reprodutivas representam um ensino pouco significativo para os alunos e isso resulta em uma educação sustentada por técnicas e muitas vezes esquecida com o passar do tempo.

Com isso, é necessário que essa prática reprodutiva de conteúdos seja substituída por uma prática que caminhe com a realidade da sociedade. Visto que a geração atual vive conectada, usar os meios tecnológicos é uma excelente ferramenta, a partir da qual o professor faz uma ponte entre ensino e sociedade, levando em consideração o aluno que faz parte desse processo.

Desse modo, conforme aponta Santos Costa (2006, p. 3), “a escola deve aproveitar a competência comunicativa dos adolescentes que usam bem os gêneros emergentes disponíveis na tecnologia digital para transformá-los em bons produtores de tecnologia”. Sabe-se que, já há algum tempo, é muito comum os jovens estarem conectados em sala de aula, causando certo embaraço nos professores que, em diversos momentos, disputam a atenção dos alunos com os aparelhos celulares.

Frente a esse cenário, ao invés dos recursos digitais configurarem uma “ameaça” ao andamento do cotidiano em sala de aula, faz-se fundamental que as práticas pedagógicas estejam inscritas nas e pelas TDICs trazendo o ensino e o ambiente escolar para a atualidade. Ao realizar essa mudança, haverá o deslocamento da rotina didática e escolar do século passado para novas formas e práticas de leitura, escrita e oralidade.

Sem a participação efetiva do sujeito aluno, sua produção de sentidos, sua posição enquanto sujeito autor do dizer, a prática pedagógica tende a produzir um efeito de repetição que não produz uma relação de identificação entre o sujeito e o conteúdo estudado. Além disso, não havendo a participação do sujeito aluno na produção do conhecimento, o uso das TDICs tende a repetir modelos pedagógicos anteriores ao advento do digital que não dialogam com a realidade do atual contexto social do presente século. Isso significa que de pouco adianta a escola oferecer salas de informática ou demais equipamentos tecnológicos se parte dos profissionais da educação não está preparada ou disposta a rever suas práticas pedagógicas frente aos novos modos de produção de sentidos que o meio digital/virtual possibilita.

Assim, a despeito das dificuldades que as escolas brasileiras possam ter no que concerne ao uso das TDICs, tais tecnologias precisam constituir as práticas

pedagógicas do e no cotidiano escolar. Sobre isso, Abreu (2012), em seu estudo sobre os Recursos Educacionais Abertos, traz que, com o advento do digital como ferramenta de ensino, há uma desestabilização de sentidos para o material didático, formação e atuação docente e demais questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

A autora (idem) aponta que tal deslizamento de sentidos desloca a posição do professor do lugar de centralização do saber para um lugar de construção colaborativa do saber. Abreu (idem) aborda que os novos recursos, que tomam como base o espaço digital, colocam, no que diz respeito aos estatutos epistemológicos, novos questionamentos para a área da Didática.

Frente a essa constatação, Abreu (idem) coloca que, embora os instrumentos tecnológicos já venham elaborados dentro de determinadas concepções, há a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas. Dessa forma, a autora (idem) considera que a possibilidade de ter acesso aos recursos advindos das tecnologias de linguagem pode apresentar uma abertura na medida em que é permitido ao sujeito leitor maior liberdade em editar, remixar, adaptar as diversas formas de textualidade. Essa inscrição do sujeito que possibilita ao leitor colocar-se no processo, na condição de autor, abre possibilidades que reforçam a concepção de leitura enquanto um processo em constante construção e traz para o sujeito que as relações de sentido transitam formando filiações de sentido que geram identificação no seu processo de constituição.

Assim, faz-se necessário que a prática docente seja (re)construída a partir de fundamentos teóricos e práticos que viabilizem a construção do conhecimento perpassados e constituídos pelas TDICs para que o sujeito aluno possa estabelecer relações de sentido ao se inscrever na/pela língua(gem).

Considerações finais

O cenário atual que a sociedade mundial está vivenciando frente a pandemia decorrida do Covid-19 intensificou um debate que vem sendo adiado a respeito do uso das TDICs na prática pedagógica. Diante disso, com a necessidade do ensino remoto, houve maior evidência e repercussão das lacunas na educação pela falta de estrutura tecnológica das escolas e também pela dificuldade dos professores diante das tecnologias. Com essa conjuntura os professores se viram diante de uma situação

totalmente atípica e, com a chegada das aulas remotas, muitos viram a real necessidade de buscar adaptar e repensar suas práticas frente à nova demanda social.

Nesse passo, a falta de domínio das TDICs irá determinar a construção da prática pedagógica que, nesse caso, se dá pela via profissional. Esta, por sua vez, tendo em vista a dificuldade do professor, poderá se dar de forma em que o diálogo entre o ensino e a sociedade da informação não se estabeleça de maneira adequada. É preciso que os cidadãos desenvolvam habilidades frente às variadas manifestações tecnológicas para que estes possam dar continuidade à sociedade da informação, garantindo a autonomia e a soberania de seu país.

Desse modo, faz-se necessário que a formação continuada dos professores, sobretudo da Educação Básica, os auxilie na construção e reconstrução de suas práticas pedagógicas. Para tanto, o desenvolvimento e a ampliação de políticas públicas educacionais que tenham o objetivo de estreitar o ensino com a sociedade da informação é fundamental para que consigamos estabelecer o diálogo entre o que e como se aprende com o mundo para além dos portões escolares.

Referências Bibliográficas:

ABREU, A. S. C. **Recursos Educacionais e Sentidos:** nas possibilidades do descontrol. In: FERREIRA, A.C & MARTINS, R. (Orgs.). *Linguagem e Tecnologia*. Campinas, SP: Ed. RG. 2012

AZEVEDO, Nadia Pereira Gonçalves de; BERNARDINO JÚNIOR, Francisco Madeiro; DARÓZ, Elaine Pereira. **O professor e as novas tecnologias na perspectiva da análise do discurso:** (des) encontros em sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 15-27, jan./abr. 2014.
FERREIRA, Rubens da Silva. A sociedade da informação no Brasil: um ensaio sobre os desafios do Estado. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 36-41, jan./abr. 2003

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia MM; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.:

- ORLANDI, E. P. **Ler a cidade:** o arquivo e a memória. In: ORLANDI, E. P. (Org.). Para uma enciclopédia da cidade. Campinas: Pontes, 2003.
- PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Políticas públicas:** educação e linguagem. Cad. Est. Ling., Campinas, 53(2): 149-155, Jul./Dez. 2011
- SANTOS COSTA, G. dos. Sms: um torpedo linguístico nas aulas de línguas. Trabalho apresentado no XI Simpósio nacional e I Simpósio Internacional de letras e linguística na Universidade Federal de Uberlândia-MG, 2006. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRAPUI_I_UFMG/language_pdf/ang35.pdf Acesso: 10/06/2018
- SOUZA, Maria Antônia de. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In: **IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola.**, 2005, Lajeado: UNIVATES, 2005. v. 1. p. 1-7
- TAKAHASHI, Tadao (org.), **LIVRO VERDE** - Sociedade da Informação no Brasil. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/ci000005.pdf> acesso em: 06/04/2021
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Ângela Rita Christofolo de Mello

Pós-doutorado em Educação pela UFMT. Doutorado em Educação pela UNIMEP. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Contato: angela.mello@unemat.br

Breno Filipe Rodrigues Lustosa

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Escolares, Docência e Cultura (GEPPEDOC). Possui pós-graduação Lato Sensu em Pedagogia: Gestão e Docência pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2020), e graduação no curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná, (2018). Experiência na área de Educação, realizando pesquisas com ênfase em: Tecnologias Educacionais, Práticas escolares na Educação Física, Cultura escolar e Formação de Professores.

Cristienne Gonçalves Pereira Valin

Mestre em Psicologia Organizacional e do Trabalho, Universidade Potiguar/Ecossistema Ânima. Secretaria Estadual de Assistência Social e Cidadania, Sapezal-MT.

Déris Warmuth

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO; Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, Formada em Letras Espanhol pela Universidade Campo Real, Tecnóloga em Secretariado Executivo pela UNINTER, Professora Colaboradora do Curso de Secretariado Executivo da UNICENTRO, Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Guarapuava – PR, Professor. E-mail warmuth1972@gmail.com

Edna Lopes Hardoim

Pesquisadora Associada no Instituto de Biociências da UFMT, campus Cuiabá, onde é credenciada nos Programas de Pós Graduação Ensino de Biologia/ProfBio/IB-UFMT, Ensino de Ciências Naturais, ao nível de mestrado e no curso de doutorado do PPG Educação em Ciências e Matemática/REAMEC, onde ministra disciplinas,

orienta pesquisas principalmente nas áreas de Educação Inclusiva, Ensino de Ciência e Biologia com produção de material didático. Tem proferido palestras sobre Educação inclusiva, métodos de aprendizagem ativa, Educação STEAM e Ensino por Investigação.

Elenice da Silva Moraes

Especialista em Ed. Especial, Prefeitura Mun. de Dois Vizinhos/PR, elenicesmoraessilva@gmail.com

Eunice Maria da Silva

Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Docente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VIII; Coordenadora do Grupo de Estudo em Metodologia da Pesquisa em Educação (GEMPEED). E-mail: profeunicemaria@yahoo.com.br

Gleyssielle Lira Prochazka

Tutora de práticas em Psicologia e Mestranda em Psicologia Organizacional e do Trabalho no Ecossistema Ânima/Universidade Potiguar

Iana Marassi dos Santos

Professora efetiva do quadro permanente da SEDUC - MT desde 2012, possui Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas - UFMT, Mestre em Ensino de Biologia pela UFMT/UFMG e atualmente é Doutoranda em ensino - UFS. Tem como áreas de interesse e pesquisa as metodologias ativas de ensino, os aspectos socioemocionais no processo de construção do conhecimento, antropologia ecológica e fenomenologia.

José Carlos Winkler

Mestrando em Educação Inclusiva - PROFEI, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. jose.winkler@escola.pr.gov.br

Lidia Noronha Pereira

Doutora em Ciências da Linguagem (UNIVÁS); Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG - Unidade Poços de Caldas).

Maria Olívia Silva Ferreira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG ;
Docente da rede privada de ensino. E-mail: molivia920@gmail.com

Maria Rosangela Portella de Castro

Especialista em Ed. Especial, Prefeitura Mun. de Dois Vizinhos/PR,
portellacastro2020@gmail.com

Mary Ane de Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
Mestre em educação, na linha de Políticas e gestão da Educação na UFGD/
Faculdade de Educação (FAED). Psicopedagoga pelo Centro Universitário da Grande
Dourados. Especialista em Autismo pela Faculdade Futura e Especialista em
Coordenação Pedagógica pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.
Participa do Grupo de Estudos e pesquisa em práticas pedagógicas escolares,
trabalho docente e formação de professores para infâncias (GEPinfâncias), do Grupo
de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior (PAES) e do
Grupo de Pesquisa Teoria Crítica, Educação e Sociedade(TCEducS). Já trabalhou
como coordenadora pedagógica e professora da primeira infância. É membro do
Forúm Municipal de Educação de Dourados-MS. Atualmente trabalha como
professora de Educação Infantil no município de Dourados-MS e pesquisa sobre
educação infantil, gestão escolar e avaliação.

Nilton S. Formiga

Doutor em Psicologia Social UFPB; Pós-doutorado em Psicologia UFRJ;
Docente/Pesquisador Universidade Potiguar/Ecossistema Ânima; LABAVAPSI-
Laboratório de Avaliação Psicológica.

Odair Alves Vieira

Mestrando em Educação pela UNEMAT. Professor da Educação Básica do Município
de Tangará da Serra-MT. Contato: odair.alves@unemat.br

Olga Mara Bueno

Mestranda em Educação Inclusiva - PROFEI, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. olgamarabueno@gmail.com

Pâmella dos Santos Sayão

Professora de Educação Infantil no município de Dourados/MS. Graduada em Pedagogia e Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD e Educação Especial - AEE pela ESAP.

Rita de Cássia da Silva Oliveira

Professora Doutora em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. Professora Permanente do Mestrado e do Doutorado em Educação – UEPG. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva –PROFEI - UEPG. soliveira@uepg.br

Rosangela Maria Boeno

Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, rosangelaboeno@utfpr.edu.br

Silvana Azevedo Bastos

Pós- graduada, Orientadora Educacional do Município de São Gonçalo, Técnica em Assuntos Educacionais da UFRJ, silvana.nutes@gmail.com

Vanessa Bernardi

Mestranda em Educação Inclusiva - PROFEI, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, vanessa.bernardi@escola.pr.gov.br.

Wilvania Carvalho de Souza Paiva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/CAMPUS VIII); Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional (PCI). Membro do Grupo de Estudo em Metodologia de Pesquisa em Educação (GEMPEED). E-mail: wilvania456@gmail.com

